

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Dissertação de Mestrado**

**O Ensino de Artes Visuais na escola:  
Desafios e ideais docentes**

**FLÁVIA DEMKE ROSSI**

**Pelotas, 2019**

Flávia Demke Rossi

**O Ensino de Artes Visuais na escola:  
Desafios e ideais docentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof<sup>a</sup> Orientadora: Dra. Maristani Polidori Zamperetti

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

R831e Rossi, Flávia Demke

O ensino de artes visuais na escola : desafios e ideais docentes / Flávia Demke Rossi ; Maristani Polidori Zamperetti, orientadora. — Pelotas, 2019.

135 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Docência em artes visuais. 2. Desafios do ensino de arte. 3. Formação de professores. I. Zamperetti, Maristani Polidori, orient. II. Título.

CDD : 372.5

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Flávia Demke Rossi

**O Ensino de Artes Visuais na escola:  
Desafios e ideais docentes**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 28 de fevereiro de 2019

Banca examinadora:

.....  
Profª Drª. Maristani Polidori Zamperetti (Orientadora)

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPel

.....  
Profª Drª. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPel

.....  
Profª Drª. Larissa Patron Chaves

Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPAV/UFPel

.....  
Profª Drª. Denise Nascimento Silveira

Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática –  
PPGECM/ UFPel

**Dedico esta dissertação às minhas duas avós,  
Nona Tereza (*In memoriam*)  
Vovó Donatila (*In memoriam*)**

## Agradecimentos

Primeiramente quero agradecer aos meus pais, Laurete e Jorge pela força, carinho e compreensão sem medidas, que mesmo na distância física se fizeram presentes. Eles foram o meu incentivo nos dias difíceis e se alegraram comigo a cada meta concluída. Igualmente meu irmão Mateus, que nunca deixou de acreditar que eu conseguiria alcançar mais esta etapa. A vocês, todo o meu amor e minha eterna gratidão!

Obrigada também a minha nona Thereza (*in memorian*), que se alegrava quando eu voltava para casa e me agraciava com seu acolhimento sempre sereno e seu jeito singelo de demonstrar o seu amor. Obrigada a vovó Donatila (*in memorian*) que logo nas chegadas perguntava quantos dias ficaria em casa, e nas despedidas pegava em minhas mãos pedindo que eu me cuidasse e olhando nos meus olhos, desejava que meus estudos corressem bem.

Quero agradecer aos meus amigos, que me agraciaram com a leveza das conversas, com o apoio nos momentos de incerteza e com a compreensão nos momentos de falta.

Agradecer a meu grupo de EMAÚS, grupo Lírio de Sto. Antônio, cuja amizade construída na fé, me ajudou a superar as adversidades e acreditar nos propósitos e nas graças de Deus que se concretizam cotidianamente. Essa dissertação é uma delas!

Quero agradecer imensamente a minha orientadora, professora Maristani, que tenho grande admiração pela generosidade que demonstra nas suas relações e pela competência e responsabilidade no âmbito profissional. Obrigada professora por acreditar em mim e me acompanhar durante todos esses anos de caminhada dentro da UFPel, sendo mais que uma professora orientadora, mas uma amiga conselheira que deseja ver o meu crescimento pessoal e profissional. Sobretudo lhe agradeço por todo o teu esforço e contribuição que destes para que essa dissertação se realizasse.

Agradeço a professora Larissa, que mais uma vez foi solícita ao aceitar contribuir com as minhas pesquisas com o seu olhar sensível e perspicaz. Obrigada por todas as palavras de motivação que fizeram a diferença para mim e para a minha produção ao longo desses anos de formação.

Agradeço a professora Maria da Graças, por quem tive uma genuína simpatia desde que a conheci, pelo seu jeito de ser pessoa/professora e por tornar compreensíveis de entendimento temas e conteúdos por vezes complexos por meio do diálogo e da empatia que demonstras na fala e na escuta.

Obrigada também a professora Denise, que aceitou o convite de contribuir com essa dissertação, através do seu olhar sábio e competente de professora pesquisadora preocupada com as questões pertinentes a Educação.

Gostaria de agradecer também as professoras entrevistadas, que compartilharam comigo as suas histórias, seus sonhos e suas vivências, mostrando não somente as suas realidades e seus contextos, mas seus desejos pela valorização da arte e de seu ensino.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação e para a conclusão de mais uma etapa importante para a minha vida profissional. Aos meus queridos professores que nas suas ações me apresentaram como é ser docente e que hoje tenho percebido e reconhecido seus esforços, que não dizem somente ao ensino dos conteúdos, mas ao desejo de formar pessoas melhores para o mundo. Muito obrigada!

***“E qual seria a tarefa primordial da educação senão levar-nos a aprender a amar, a sonhar, a fazer nossos próprios caminhos, a descobrir novas formas de ver, de ouvir, de sentir, de perceber, a ousar pensar diferente... a sermos cada vez mais nós mesmos, aceitando o desafio do novo? ”***  
**(ALVES, 2005, p. 126).**

ROSSI, Flávia Demke. **O Ensino de Artes Visuais na escola: Desafios e ideais docentes**. 2019. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

## RESUMO

A presente dissertação tem sua origem na necessidade de reflexão sobre alguns aspectos da docência em Arte na escola. O problema de pesquisa se configura “Como os professores de Artes lidam com a problemática da profissão no tocante aos desafios do ensino, a importância concedida a seu ofício, e a busca pelos seus ideais de ensino de arte?”. Para tanto, o objetivo geral desta investigação é compreender quais são as realidades e as aspirações dos professores de Artes Visuais de Pelotas acerca do exercício de sua profissão. Para isso um grupo de professores do Ensino Fundamental do município de Pelotas - RS, foram convidados a participar da pesquisa através de entrevistas semiestruturadas, onde puderam falar sobre as suas vivências em seus contextos escolares e as suas percepções sobre a docência e seus desafios. Importantes pesquisadores da Educação e da Arte-Educação foram autores referenciais para esta dissertação. Tais como: Arroyo (2000), Morin (2015), Freire (2016), Nóvoa (2009), Tardif (2014), Shulman (2014), Dewey (2010), Duarte Júnior (2001), Iavelberg (2017), e Ferraz e Fusari (2010). Através da pesquisa, percebeu-se que a importância atribuída ao ensino da arte é compreendida por cada professora à sua maneira. Esta pode, portanto, se relacionar a um modo de expressão, de reflexão e de percepção sobre a realidade e a história da humanidade. Para as professoras entrevistadas, entre os desafios da docência em Arte, está a desvalorização salarial e subjetiva do professor que coloca em cheque o valor do seu ofício para a sociedade, condição que se agrava por se tratar da disciplina de Artes. Também são desafiadoras, a adaptação dos conhecimentos acadêmicos a instrução escolar, a adaptação do ensino de Arte aos tempos, normas e espaços da escola e a pouca diversidade de materiais para trabalhar as aulas. A intensificação da jornada de trabalho em várias escolas e o pouco preparo para a inclusão das pessoas com deficiência em sala de aula são algumas das dificuldades encontradas. As professoras, portanto, vivem os seus papéis integralmente na sua maneira de ser e de ensinar. Formam seus alunos e se formam docentes no decorrer do processo educativo, que lhes resulta em uma nova compreensão sobre o seu ofício, a sua identidade e o seu contexto. Seguem assim, na busca por melhores condições de ensino e valorização da Arte, da escola e da docência.

**Palavras-chave:** Docência em Artes Visuais; Desafios do Ensino de Arte; Formação de professores

ROSSI, Flávia Demke. **L'enseignement des arts visuels à l'école: défis et idéaux pédagogiques**. 2019. 135s. Mémoire (Master en éducation) - Programme d'études supérieures en éducation, Faculté d'éducation, Université fédérale de Pelotas, Pelotas, 2019.

## ABSTRACT

The present dissertation has its origin in the need to reflect on some aspects of art teaching in the school. The research problem is set "How do Arts teachers deal with the problematics of the profession regarding the challenges of teaching, the importance given to their craft, and the pursuit of their art teaching ideals? ". Therefore, the general objective of this research is to understand what are the realities and aspirations of the Visual Arts teachers of Pelotas about the exercise of their profession. To this end, a group of Primary School teachers from the city of Pelotas, RS, were invited to participate in the research through semi-structured interviews, where they could talk about their experiences in their school contexts and their perceptions about teaching and its challenges. Important researchers in Education and Art Education were authors for this dissertation. Such as Arroyo (2000), Morin (2015), Freire (2016), Nóvoa (2009), Tardif (2014), Shulman (2014), Dewey (2010), Duarte Júnior (2001), Lavelberg Ferraz and Fusari (2010). Through research, it was realized that the importance attributed to the teaching of art is understood by each teacher in his own way. This can therefore be related to a way of expression, reflection and perception about the reality and history of humanity. For the teachers interviewed, among the challenges of teaching in Art is the salary and subjective devaluation of the teacher who puts in check the value of his craft for society, a condition that is aggravated by being the discipline of Arts. Also challenging are the adaptation of academic knowledge to school instruction, the adaptation of Art teaching to the times, norms and spaces of the school and the little diversity of materials to work the classes. The intensification of working hours in various schools and the lack of preparation for the inclusion of people with disabilities in the classroom are some of the difficulties encountered. The teachers, therefore, live their roles integrally in their way of being and of teaching. They train their students and train teachers in the course of the educational process, which results in a new understanding of their craft, their identity and context. Thus, in the search for better conditions of teaching and valorization of Art, school and teaching.

**Keywords:** Teaching in Visual Arts; Challenges of the Teaching of Arts; Teacher training

## Lista de Figuras

<b>Figura 1:</b> Obra escolhida, “O Sol e a Vida”, de Frida Kahlo, 1947.....	68
<b>Figura 2:</b> Obra escolhida “O Mamoeiro”, de Tarsila do Amaral, 1925. ....	69
<b>Figura 3:</b> Obra escolhida “Tropical”, de Anita Malfatti, 1917.....	71
<b>Figura 4:</b> Obra escolhida da série “Bichos” de Lygia Clark, de 1960 a 1964.....	72

## Lista de Quadros

<b>Quadro 1:</b> Instrumento de Recolha de informações. ....	73
<b>Quadro 2:</b> Instrumento de Recolha de informações. ....	74
<b>Quadro 3:</b> Instrumento de classificação de informações. ....	75

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1. Apresentação e justificativa</b> .....	14
1.1 Caracterização do problema e objeto de pesquisa .....	20
<b>Capítulo 2. Arte e vida: Relações possíveis através da Arte-Educação</b> .....	22
2.1. Por uma educação estética e sensível.....	29
<b>Capítulo 3. O ensino de Artes Visuais e o seu percurso</b> .....	35
3.1 O professor de Artes Visuais.....	41
<b>Capítulo 4. A educação é um desenvolvimento na, pela e para a experiência</b> .	46
4.1 A tecnologia já é uma realidade .....	53
<b>Capítulo 5. Metodologia de investigação</b> .....	61
5. 1 Conhecendo as pesquisas do Banco de Teses e Dissertações da Capes .....	61
5.2 O caráter qualitativo da pesquisa.....	63
5.3 As professoras de Artes Visuais como sujeitos da pesquisa .....	67
5.4 A coleta de dados e o processo de análise das informações.....	73
<b>Capítulo 6. O que as professoras pensam sobre a importância do Ensino de Artes</b> .....	76
<b>Capítulo 7. As dificuldades e os desafios enfrentados na docência em Artes Visuais</b> .....	89
7.1 A tecnologia na ação docente .....	107
<b>Capítulo 8. O processo de tornarem-se professoras de Artes Visuais</b> .....	111
<b>Capítulo 9. Os sonhos possíveis para o Ensino de Arte</b> .....	119
<b>Considerações Finais</b> .....	123
<b>Referências</b> .....	131

## Capítulo 1. Apresentação e justificativa

Gostaria de iniciar este trabalho de investigação, propondo uma reflexão sobre as relações que são estabelecidas entre a educação e a vida, sobre as vidas que vivem cotidianamente o espaço da escola, e lá contribuem para a formação de pessoas e formam-se a si mesmas construindo-se através das suas experiências e do conhecimento adquirido. Se pensarmos a formação do professor também como uma formação humana, perceberíamos que há uma influência mútua entre a sua profissão e as suas vivências e experiências pessoais, instigando-o à reflexão e o aprendizado contínuo da profissão. Josso (2004) afirma que a formação é experiencial, pois depende das situações vivenciadas por cada indivíduo, gerando transformações em sua subjetividade, seu modo de ser e agir.

Pela pouca, mas intensa experiência que tive em sala de aula durante os estágios curriculares e extracurriculares<sup>1</sup>, percebo que repensava as ações e as práticas que propunha aos meus alunos, realizando uma autorreflexão e autoavaliação constante, as quais incidiam no meu modo de ser pessoa e de ser professora; por vezes percebia que tais papéis se misturavam. Além desses papéis, estava presente o papel de pesquisadora, atenta para entender como funcionava a escola e o sistema de ensino, em um âmbito mais abrangente. Bem como, o entendimento de como ocorria o processo de ensino-aprendizagem com determinada metodologia escolhida para as propostas didáticas.

Percebo, que este olhar de pesquisadora, foi se desenvolvendo ao longo da minha Graduação em Artes Visuais – Licenciatura, pela Universidade Federal de Pelotas. Cheguei em Pelotas no ano de 2012, com mais certezas do que dúvidas sobre a escolha que realizara e o caminho que estava começando a trilhar. Sentia-me privilegiada em estudar Arte, algo que fazia parte de mim desde a tenra infância, e

---

<sup>1</sup> No ano de 2015 realizei três estágios. O primeiro deles era um estágio extracurricular, no período de um mês, com o objetivo de observar as aulas de Artes de algumas turmas do Ensino Fundamental na escola Miguel Torga em Bragança, Portugal. O segundo estágio aconteceu no 4º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Dr. Joaquim Assumpção, no município de Pelotas, RS, no qual tive a oportunidade de trabalhar aulas durante seis semanas. O terceiro estágio ocorreu também em 2015, para uma turma do Primeiro Ano do Ensino Médio concomitante com o Ensino Técnico, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, IFSul, em Pelotas, RS, onde ministrei cerca de seis aulas com duração de 2h/aula cada. Um quarto estágio foi realizado por mim em 2016 para contribuir com a minha pesquisa de Pós-Graduação, onde ministrei seis aulas para uma turma do 5º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dr. Joaquim Assumpção, em Pelotas, RS.

que se manifestava exteriormente através da produção de artesanato para vender na escola, do cursinho de pintura semanal onde realizava a pintura amadora de telas, do desenho de moda que realizava desde os nove anos de idade, entre outras atividades que possuíam o componente criativo e o exercício das habilidades manuais e perceptivas.

A formação escolar na área de artes, que recebi ao longo do Ensino Básico, em uma escola pública de um pequeno município do interior do Estado, por vezes era incipiente. Trabalhava-se a história da arte com poucos recursos imagéticos, o que dificultava a construção do conhecimento, embora reconheço o esforço das professoras em trabalhar os conteúdos. No final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio, lembro de pesquisar sobre imagens da história da arte na internet e fazer apresentações em slides dos trabalhos em grupo sobre movimentos artísticos.

Embora ao longo da vida eu tenha me aproximado da arte, a descoberta desta, num sentido de encantamento para com o mundo da arte, dos artistas, das escolas, dos movimentos artísticos, ocorreu quando ingressei em um curso técnico em Design de Moda, na cidade onde morava, Três de Maio, vizinha da cidade onde eu estudava, Independência. Ambas estão localizadas na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Nessa época fascinava-me com as técnicas de desenho, da manipulação das tintas e do saber adquirido nos processos de criação e produção dos desenhos e pinturas.

Naquele momento, no alto dos meus dezessete anos, não entendia a importância da arte para a minha vida. Conhecia o design de moda, e iniciava uma graduação em Design de Produto, em uma universidade particular. Porém ainda não era aquilo que eu queria, embora tivesse certa aptidão para o design do vestuário. A partir dessa insegurança quanto as minhas escolhas, percebi que por trás de todas elas havia o desejo pela arte. O desejo de aprender sobre a arte e a sua história, o desejo pela criação e posteriormente descoberto durante a graduação, o desejo por ser professora. Foi então que enfrentei meus medos e vim 600km em direção ao sul do estado, para cursar Artes Visuais. Desde então, tive ao longo do curso, oportunidades que contribuíram significativamente para a minha formação. Uma das mais importantes foi tornar-me bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) CNPq, no período de 2013 a 2015. Orientada pela professora Maristani Zamperetti, contribuí para o Projeto de Pesquisa denominado de “Pesquisa e Ensino na Formação de Professores em Artes Visuais – Relações com a Reflexão e a Experiência”,

desenvolvido no âmbito do Centro de Artes – UFPel. A participação nesta investigação abriu-me as portas para a pesquisa científica e fez com que eu conhecesse e me aprofundasse nos estudos sobre aspectos da profissão docente em Artes Visuais.

Esta pesquisa me oportunizou conhecer sobre a realidade educacional do Ensino de Artes Visuais de Pelotas, nos anos em que foi consecutivamente realizada. A pesquisa era de cunho qualitativo, e foi elaborada através de entrevistas semiestruturadas com professores de Artes Visuais de Pelotas, independentemente da sua instituição de ensino ou níveis escolares que lecionavam. Logo, em uma análise qualitativa das respostas obtidas, esses fatores eram levados em consideração. Os dados obtidos diziam respeito: a escolha da profissão; a importância que o professor concedia para o ensino de arte na escola; as suas dificuldades no ensino de arte (tanto em relação a estrutura física quanto as dificuldades subjetivas da docência em Artes Visuais); o entendimento dos professores sobre o que é arte; as modificações necessárias na escola para melhorar o ensino de arte; se os professores se utilizavam das novas tecnologias em suas aulas; como ensinavam Artes Visuais; como avaliavam seus alunos e quais os desafios encontrados na docência em Artes Visuais.

Foram três anos de pesquisa e dezenas de depoimentos realizados. Essa investigação me proporcionou pensar à docência em Arte, calçada nas realidades encontradas na escola. Deste modo foi possível, confrontar tais realidades com as pesquisas científicas e os conceitos teóricos sobre Arte/Educação. Este fato expôs-me a estudos e conceitos novos, que expandiram minhas reflexões sobre a profissão de professor.

Outro ponto importante para a minha formação enquanto professora, foram os meus estágios curriculares. O primeiro deles realizei em Bragança – Portugal, no mês de janeiro de 2015, enquanto realizava um intercâmbio acadêmico no Instituto Politécnico de Bragança, onde permaneci por cinco meses no Curso de Licenciatura em Arte e Design. A faculdade portuguesa me oportunizou a realização de um estágio de observação em uma escola local, a Escola Secundária Miguel Torga. Durante um mês, ia quase todos os dias da semana para esta escola a fim de observar as metodologias de ensino dos professores de Arte portugueses, bem como, as relações de ensino e aprendizagem que ocorriam em sala de aula. Aliada a essa primeira experiência de estágio, realizei algumas observações em sala de aula e entrevista com um professor de Arte muito conhecido na cidade. Ele lecionava na Escola

Secundária Emídio Garcia e lá realizava juntamente com seus alunos, trabalhos de arte com grande originalidade, como esculturas de arame em grande escala, trabalhos com madeira, pedras e matérias-primas abundantes da região, entre outras práticas. Encontrei nesse professor uma figura inspiradora para quando fosse exercer a profissão de professora, pois percebia que seus estudantes realizavam com entusiasmo as propostas do professor e este as elaborava a partir de informações sobre artistas locais e outros elementos da cultura da região.

No primeiro semestre de 2015, iniciei os estágios no Ensino Médio e no Ensino Fundamental sob a orientação das professoras Maristani Zamperetti e Larissa Patron Chaves, respectivamente<sup>2</sup>. Estes foram realizados em duas escolas/institutos públicos de Educação: no Instituto Federal Sul-rio-grandense, com uma turma do segundo ano do Ensino Médio; e na Escola Municipal de Ensino Fundamental Joaquim Assumpção, com uma turma da quarta série do Ensino Fundamental.

Eram locais públicos de estudantes muito distintos, enquanto em um dia eu trabalhava com adolescentes de dezesseis, dezessete anos de idade, no dia seguinte, os meus alunos tinham em média dez anos de idade. A disparidade destes públicos de estudantes, bem como a atuação em diferentes instituições de ensino com diferenciados contextos, representou um desafio para mim. Porém, eu vejo esta situação como propositora do conhecimento sobre a docência, visto que é comum o professor ter diferentes públicos de estudantes e trabalhar em diferentes escolas.

Percebi assim, que o tempo de minha adaptação em relação ao público infantil e vice-versa, se deu mais rapidamente em comparação com o público adolescente. A meu ver isto faz parte da própria dinâmica docente, pois esta profissão não ocorre em um nível impessoal ou superficial. Pelo contrário, ela interage com o humano, nas suas relações sociais e subjetivas. O tempo que se estabelecem as relações humanas dentro da sala de aula é um tempo incerto e imprevisível. Mas de algum modo elas ocorrem, visto que o professor exerce o seu papel na sua integralidade como sujeito, com a sua personalidade, com as suas vivências, com o seu modo de ver e se relacionar com o mundo.

---

<sup>2</sup> Ambos estágios foram realizados no primeiro semestre de 2015, pois foi a época que retornei de um intercâmbio realizado no Instituto Politécnico de Bragança, em Bragança, Portugal, onde lá residi no período de setembro de 2014 e fevereiro de 2015. Logo, para acompanhar a minha turma de graduação em Artes Visuais – Licenciatura, da UFPel, quando retornei ao Brasil, necessitei realizar os dois estágios obrigatórios do curso ao mesmo tempo.

Deste modo, enquanto professora em formação, vislumbrei a experiência de estágio como uma proposição ao aprendizado tanto meu quanto dos meus alunos. Embora o professor se coloque em processo de aprendizado constante em sua vida, quando se coloca aberto a alteridade é quando reflete sobre o ocorrido na sala de aula. Nesse sentido, Zamperetti (2012) explica que as experiências vivenciais são meios de abertura para o conhecimento, visto que podem provocar no sujeito a posterior reflexão sobre o ocorrido.

A meu ver, é no cotidiano de sala de aula que se aprende a ser professor. Agrega-se a este aprendizado os erros e acertos da prática docente, bem como as experiências enquanto estudantes, observações de aulas, teorias pedagógicas relacionadas a Arte/Educação, além das experiências extra acadêmicas que também se constituem como formadoras.

Porém, minha curiosidade acerca da vivência em sala de aula enquanto professora, não estava satisfeita. Senti e ainda sinto a necessidade de um aprendizado mais aprofundado sobre o exercício da docência e sei que este se dará através da prática da pesquisa e por meio da prática direta e contínua enquanto professora. Isso me mobilizou a adentrar novamente a sala de aula para uma pesquisa de intervenção pedagógica, com uma turma de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental da mesma escola municipal de Pelotas onde eu havia realizado meu estágio curricular da licenciatura. A nível de especialização, realizei diversas proposições aos estudantes a fim de investigar sobre o desenho infantil e o conhecimento em arte para crianças. Foi uma investigação muito satisfatória em todos os sentidos, pois ampliou os meus conhecimentos tanto da prática docente quanto no campo teórico.

Para dar continuidade aos meus estudos, ingressei no Mestrado em Educação na UFPel, no ano de 2017. As experiências que tive em sala de aula, serviram para me instigar sobre as complexidades da atividade docente. Aliada a elas, enquanto mestranda vivi um processo intenso de aprendizado por meio dos estudos teóricos, com leituras e discussões muito profícuas para a minha formação enquanto pessoa, professora e pesquisadora.

Logo, as motivações para a elaboração dessa dissertação, partem de duas instâncias. Primeiro, da minha busca pessoal para compreender a docência, as complexidades, os desafios e as dificuldades da profissão. Também justifico a escolha da temática desta dissertação, pois considero que é por meio da escuta dos docentes

que podemos problematizar as questões educacionais e continuamente avançar nas pesquisas sobre a Educação. A academia impescinde dos professores e os professores impescindem dos estudos acadêmicos. Por pensar nessa relação dialógica que está no cerne dos estudos sobre a formação de professores e sobre o ensino de maneira geral, vejo de suma importância o contínuo intercâmbio de informações entre essas duas instâncias, a escola e a universidade. Tanto para a produção de conhecimento voltado tanto para o professor que está lecionando na escola, quanto para os estudantes universitários em formação.

Olhar para a docência na Educação Básica é atentar para um fazer que envolve sujeitos em formação. O professor também forma e se transforma na sua ação pedagógica, com as vivências que a sala de aula lhe proporciona. Vive-se a profissão docente na sua integralidade, no seu modo de ser professor/professora. Na sua prática o professor percebe que ensinar vai muito além da transmissão de informações, ensinar é um modo de se relacionar, de compreender o outro nas suas necessidades, nas suas características e dialogar com o seu mundo. A tarefa do professor é por si só repleta de complexidade e desafios no que diz respeito a tornar o conhecimento compreensível aos alunos. Aliado a isso, tem-se os contextos de ensino, as particularidades de cada turma, de cada faixa etária. É preciso lidar com as dificuldades de ordem material e econômica, que dizem respeito de como a Educação é entendida pelo poder público e conseqüentemente se relacionam com a valorização profissional do professor. Portanto, pesquisas que trazem o protagonismo dos professores para a academia, tem sobretudo a intenção de tornar palpáveis as realidades da ação docente, neste caso, da docência em Arte no Ensino Básico, para que possivelmente desencadeiem reflexões propositoras de uma nova compreensão sobre o ensino e propriamente, sobre a Educação.

O tema desta pesquisa se configura, portanto, como: “Os ideais da docência em Arte em meio as transformações sociais e os desafios do cotidiano da escola”. Ele foi escolhido para que pudesse conceder protagonismo aos professores, a fim destes relatarem por meio de entrevistas as suas concepções sobre o ensino de artes na contemporaneidade. A origem desta investigação, pode ser encontrada na minha trajetória enquanto bolsista de Iniciação Científica, experiência que me oportunizou conhecer os professores em sua subjetividade, quando expressavam seus contentamentos, suas adaptações perante as mudanças na Educação, a sua busca para proporcionar uma formação de qualidade a seus alunos, suas dificuldades

encontradas no cotidiano e os desafios para alcançar perspectivas melhores no futuro no que confere a Educação no Brasil. Bem como, esta investigação também origina na necessidade de reflexão sobre a docência em Artes Visuais na Educação Básica, a respeito de como os professores exercem o seu ofício em meio aos desafios, as transformações e as dificuldades percebidas, de modo a cumprirem a tarefa docente, ao provocarem novas percepções e compreensões sobre a vida por meio da construção do conhecimento. Processo que também lhe constrói e amplia o seu entendimento sobre o seu ofício, a sua identidade e o seu modo de ser professor ou professora.

### **1.1 Caracterização do problema e objeto de pesquisa**

Diante da temática já prenunciada “Os ideais da docência em Arte em meio as transformações sociais e os desafios do cotidiano da escola”, o problema de pesquisa se configura no questionamento: Como os professores Artes lidam com a problemática da profissão no tocante aos desafios do ensino, a importância concedida a seu ofício, e a busca pelos seus ideais de ensino de arte?

Para resolver tal problemática, um grupo de professores da Educação Básica do município de Pelotas, coincidentemente quatro professoras mulheres, foram convidadas a participar da pesquisa, por meio da concessão de entrevistas semiestruturadas, de modo que elas pudessem expressar as suas vivências nos seus contextos escolares e as suas percepções sobre a docência em Artes Visuais, os seus desafios, dificuldades e ideais de ensino, da maneira que lhes é compreendida. De fato, se tratando de docência, não é coincidência quatro professoras serem as escolhidas para protagonizar esta pesquisa. A docência permanece ao longo das décadas como um trabalho essencialmente feminino, carregando consigo o peso de características socialmente atribuídas às mulheres, tais como o cuidado e a dedicação para com as outras pessoas, no caso, para com os alunos.

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, se configura em compreender quais são as realidades e as aspirações dos professores de Arte de Pelotas acerca do exercício de sua profissão. Para tanto a partir das análises das entrevistas foi possível conhecer alguns docentes de Artes Visuais de Pelotas, bem como, compreender diversos aspectos que permeiam a atualidade da profissão. Logo os objetivos específicos se apresentaram:

- Compreender a importância do ensino da arte na visão das professoras entrevistadas;
- Compreender quais os desafios enfrentados no ensino da arte pelas professoras;
- Perceber como as professoras se utilizam da tecnologia na aula de artes;
- Compreender o processo de “tornar-se” professor ou professora de Artes;
- Conhecer os ideais e os anseios das professoras para a educação e o ensino de arte;

A fim de cumprir com tais objetivos de pesquisa, utilizarei para conceder suporte as minhas reflexões importantes autores da Educação e da Arte-Educação, que são meus referenciais teóricos nesse processo. Tais como: Arroyo (2000), Morin (2015), Freire (2016), Nóvoa (2009), Tardif (2014), Shulman (2014), Dewey (2010), Duarte Júnior (2001), Iavelberg (2017), e Ferraz e Fusari (2010). Com isso, desejo que seja uma leitura profícua e propositora de reflexões sobre a docência em Artes Visuais e sobre a Arte-Educação.

## Capítulo 2. Arte e vida: Relações possíveis através da Arte-Educação

A arte imprescinde ao homem, assim como, o homem imprescinde a arte. Não há existência de arte sem a ação humana, e talvez não houvesse homens e mulheres, como conhecemos hoje, sem que há milhares de anos atrás, nossos antepassados não tivessem descoberto maneiras de se comunicar e/ou se expressar por meio do que hoje entendemos como desenhos, gravuras e pinturas, nas paredes das cavernas na pré-história. Desde então, homens e mulheres, utilizando os recursos disponíveis, nunca deixaram de produzir arte. A arte sempre acompanhou o seu tempo, até mesmo o antecipou através de obras que perduraram com seu caráter inovador e ecoaram para além das décadas, originando novos modos de fazer e novos estilos que expressavam além da mentalidade de seu criador(a), a mentalidade de seu tempo e de sua cultura.

O estudo da arte não deixa de ser um estudo sobre a humanidade. Pois a arte é aquilo que nos conecta com nosso passado, é aquilo que toca os nossos sentidos, expande as nossas percepções. A arte nos faz entrar em contato com culturas diferentes, para que assim entendamos os seus modos de vida, os seus valores e as suas crenças. Tanto a arte do passado quanto a arte do presente, quando nos tocam, suscitam reflexões sobre o presente, sobre as situações de vida, sobre as nossas próprias vidas. Conforme assegura Leite (2008, p. 63): “A arte nos leva para outros mundos, outras sensações, outros sentimentos. Ela mexe não só com a nossa cognição, mas com os nossos afetos e, por isso, nos afeta”.

Para que a arte nos afete, é preciso que estejamos abertos e receptivos a esta experiência. Inspirada em Larrosa (2002) entendo que é preciso um gesto de interrupção, um gesto que proporcione que o ato de olhar entre em diálogo com a obra. Este diálogo com a obra, pode desestruturar nossas certezas, nos levar a um outro nível de conhecimento, tanto das coisas do mundo, quanto de nós mesmos. Pois quando nos colocamos passivamente no encontro com a arte, deixamos que as formas inebriem a nossa percepção. “Há formas de arte que chegam a inteligência pelo caminho do sentimento; outras, pelo da emoção. Há uma arte que envolve, que cria empatia. Há uma arte que cria distanciamento, que provoca reflexão” (SONTAG, 1987, p. 37).

Tal encontro com a obra, pode nos provocar experiências mobilizadoras de transformações em nosso próprio eu, e conseqüentemente do entendimento que temos sobre nosso ambiente. Pois através da arte “o mundo torna-se mais inteligível e acessível, mais familiar. É o meio de um perpétuo intercâmbio com aquilo que nos rodeia, uma espécie de respiração da alma bastante parecida com a física, de que nosso corpo não pode prescindir” (HUYGHE, 1986, p.11).

Para que este encontro com a arte aconteça e produza alguma espécie de significado ao espectador, penso que deveria haver maior aproximação com a arte e com os seus espaços, para que esta se torne mais acessível para ele. Reconheço a importância de uma espécie de dessacralização da arte, no sentido de que, essa deixe de ser vista como algo de inalcançável compreensão, em vista de um entendimento gradual de seus códigos e composições formais.

Assim, se faz necessária a presença da arte na vida das pessoas, desde a infância, a fim de que diminua o estranhamento e o distanciamento nos locais onde se encontram manifestações artísticas. A educação não deve prescindir da arte. Deve ir além, em busca de uma educação que possibilite a sensibilidade não “somente” a arte e os seus códigos, como também a própria vida, que se manifesta cotidianamente aos nossos olhos, a nossa audição, ao nosso paladar, ao nosso olfato e ao nosso tato. Basta que saibamos perceber melhor o mundo que nos rodeia, e nesse sentido também atentar-se para as manifestações artísticas e para as oportunidades de experiências que o mundo nos oferece. Do mesmo modo que as experiências vividas, as expressões artísticas acumulam-se para formar o repertório particular de cada pessoa.

Tudo o que vemos no cinema, ouvimos no rádio, contemplamos num quadro, assistimos numa dança, vemos numa paisagem, percebemos a arquitetura de uma paisagem etc. é acrescido ao nosso acervo de imagens, sons, movimentos..., que, ao longo de nossas vidas e experiências, guardamos em nossa memória – são o nosso repertório de experiências estéticas (LEITE, 2008, p.63).

Tal repertório de experiências e visualidades, confere base para as criações artísticas, tanto de adultos, quanto de crianças. As crianças se apropriam de suas vivências de modo intenso e estas lhe servem de inspiração para as suas criações. Para Lavelberg (2017, p.66), “hoje reconhece-se na arte de crianças e jovens a presença da visualidade do entorno próximo e distante”. Ou seja, tudo que a criança experimenta com os seus sentidos, podem lhe servir para as suas criações em arte. Para Duarte Júnior (2001),

De pronto e ao longo da vida aprendemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem nos alimentarmos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 13).

Logo, se a criança é apresentada as manifestações artísticas, tão mais rica será a sua fruição, a sua produção e o seu conhecimento sobre arte. Nesse sentido, o papel que o professor desempenha é de suma importância, para proporcionar aproximação e interação da criança com a arte. Não apenas isso, a sensibilização e o conhecimento em arte são potenciais transformadores do sujeito, contribuindo na sua educação para a vida. Logo, nos tornamos sujeitos diferentes quando a arte nos é apresentada e trabalhada na educação. Pois “é apenas por meio de uma identificação intensa com a experiência que a criança pode alcançar a integração, e, somente assim sensibilizada, a criança pode se auto expressar criativamente” (LOWENFELD, 1968 apud IAVELBERG, 2017, p.83). Essa experiência, que desperta a sensibilidade pode possuir um caráter afetivo e desencadear emoções que se relacionam com os acontecimentos. Para Dewey, a emoção

[é] a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa... [desse modo], a experiência tem um caráter estético mesmo que não seja, predominantemente, uma experiência estética (DEWEY, 2010, p.120).

Por isso acredito na importância de um ensino de arte que não se atenha a mobilizar as crianças e jovens apenas intelectualmente, mas que proporcione a eles, oportunidades de uma comunhão profunda com a arte, seja no âmbito da fruição ou no âmbito do fazer. Pois tais experiências quando perpassam pelo corpo através de nossos sentidos, podem verdadeiramente nos tocar, mobilizar nossos afetos e nossas emoções. A arte pode ser uma ponte para a nossa subjetividade, para o encontro com nosso mundo afetivo. Pois segundo Damásio (1986), utilizamos nosso próprio organismo para nos conectar com o que nos é exterior. E pelos nossos sentidos apreendemos o mundo, o conhecemos, e por eles podemos suscitar as nossas emoções.

O nosso próprio organismo e não uma realidade externa absoluta, é utilizado como referência de base para as interpretações que fazemos do mundo que nos rodeia e para a construção do permanente sentido de subjetividade que é parte essencial de nossas experiências. De acordo com essa perspectiva, os nossos mais refinados pensamentos e as nossas melhores ações, as nossas melhores alegrias e as nossas mais profundas mágoas usam o corpo como instrumento de aferição (DAMÁSIO, 1986, p.146).

A capacidade de explorar aquilo que nos é exterior, por meio do tato, da visão, do paladar, do olfato, da audição, nos sensibiliza a apreendermos as qualidades do

ambiente onde nos encontramos. Para Meira (2009, p.126), “a aprendizagem visual, em nível primário de sensações e emoções é uma troca com o tato, a pele, o movimento, a cor, as sinergias corpóreas e as afetivas”. Penso que isso precisa ser levado em consideração em uma arte/educação atenta a sensibilidade dos indivíduos.

Duarte Júnior (2001 p.139) considera que “a educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade”. Por isso, ele considera imprescindível uma educação sensível que tenha a arte como instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana. Neste sentido,

[a] educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar, do tatear, em níveis mais básicos, tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor, constituídas por flores, vales, montanhas, rios e cachoeiras, canto de pássaros, árvores, frutas, etc. (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.140).

A sensibilidade para com as coisas do ambiente, se encontra como um princípio para a sensibilidade estética. Neste sentido, “o objeto artístico, pode-se dizer, coloca-se num degrau um pouco acima de toda essa estimulação estética que a realidade nos oferece, objeto esse ao qual se deve ir ascendendo gradativamente ao longo do nosso desenvolvimento” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.140). Por isso, o caminho do estésico para o estético, não precisa necessariamente ser um caminho contínuo. Pelo contrário, pode-se trabalhar simultaneamente as duas dimensões, tendo em vista que uma servirá de suporte à outra.

No entanto, para haver verdadeiramente uma experiência estética, é preciso certo desenvolvimento de uma sensibilidade estética. Pois para Duarte Júnior (2001), a experiência estética pressupõe uma certa maturidade, “porque a arte, mesmo falando primeiramente ao corpo como um todo, não se restringe as sensações, pressupondo um bom grau de significação, vale dizer, de abstração” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.140).

Como via para tais processos de sensibilização e percepção, Duarte Júnior (2001), afirma que é preciso aprimorar os nossos sentidos em nossa vida cotidiana. Pois no momento em que a arte ganha significação é aquele em que a obra pode ser relacionada a vida e as experiências vividas por cada um. Assim, é necessário que os nossos sentidos sejam treinados e estimulados, para estarmos suscetíveis as experiências que o mundo e a arte têm a nos oferecer.

Para Dewey (2010), nesse processo de percepção, as sensações estão necessariamente envolvidas, e elas não se caracterizam como meros incidentes. O autor, nos sugere que o impulso é o que antecede as sensações, pois “experimentamos conscientemente as cores por que o impulso de olhar é posto em prática; ouvimos os sons porque nos satisfazemos ao escutar” (DEWEY, 2010, p. 444). E tal ação também se relaciona com a arte, em vista que “Um quadro satisfaz por saciar mais plenamente a sede de cenas dotadas de cor e de luz que a maioria das coisas de que somos comumente cercados” (DEWEY, 2010, p. 444). As qualidades sensoriais dos objetos despertam nossa atenção pois, temos de certa maneira, uma atração para os objetos com apelo estético. Dewey (2010) aponta então, como origem da percepção, a consciência dos objetos e de suas qualidades.

Esta consciência apresenta-nos a dicotomia presente na percepção dos objetos estéticos, a medida em que hoje se refuta as teorias racionalistas da arte, que separavam o sensório e a razão. Para Dewey (2010) a obra de arte é profundamente sensorial e ao mesmo tempo contém em si, uma riqueza de significados. Por isso, quando se trata de arte, há uma anulação da separação entre o sensorial e o racional.

Esta ideia de separação entre o sensível e o racional, entre o corpo e a mente, que tem origem no pensamento de Descartes, parece um tanto afastada das concepções dos pesquisadores contemporâneos, que têm considerado estas duas instâncias do ser, como inter-relacionadas e dependentes. Para Duarte Jr, o saber sensível, que perpassa pelo corpo, é um saber cuja importância se relaciona a formação dos demais saberes.

Sem dúvida há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 12).

Nisso resulta uma importante conclusão: a improvável separação entre a sensível e o racional na constituição do conhecimento. Tal premissa também se encontra no discurso de Lowenfeld (1968 apud IAVELBERG, 2017), que afirma que nada pode ser aprendido no âmbito cognitivo sem passar pelas emoções e percepções. Pillotto (2004), nos instiga a pensar sobre estas relações entre a racionalidade e o sensível, por que para a autora, ambos devem ser considerados no processo de aprendizagem, por fazerem parte da vida humana. Tendo em vista que o conhecimento pode ser apreendido “nos níveis da racionalidade

(argumentação/reflexão) e do sensível (emoção, intuição, percepção)” (PILLOTTO, 2004, p.53).

Um exemplo disso, é o conhecimento em arte. O conhecimento em arte não nos mobiliza apenas intelectualmente, mas sensivelmente. Quando lembramos de uma obra de arte não o fazemos somente atentos as suas qualidades formais ou dados técnicos (pode esta informação até ser é ignorada ou negligenciada momentaneamente). O que quero dizer, é que a obra de arte é mais facilmente lembrada pelos seus apelos estéticos, cuja observação e/ou conhecimento tenha nos tocado de alguma maneira, possivelmente por despertar em nós alguma emoção inesperada, e/ou, por que não dizer, por relacionar tal obra consciente ou inconscientemente com as nossas próprias experiências.

Amparada pelos autores, penso que o conhecimento em arte, para ser significativo a para a formação de cada estudante, não apenas no âmbito escolar, mas no âmbito humano, deve de algum modo, tocá-lo. Seja por estratégias de que visem a dessacralização dos artistas, ou que objetive uma aproximação da obra com o cotidiano dos alunos, ou então com o próprio fazer em arte, através do experimentar das cores, das formas, dos materiais e dos suportes. É preciso que se encontre maneiras de que os estudantes se aproximem da arte e queiram desfrutá-la, queiram conhecê-la, queiram experimentá-la. Eis um grande desafio do professor na atualidade, despertar e manter o interesse dos estudantes, e fazê-los compreender a arte em um âmbito maior do que o da sala de aula. Compreendê-la como uma área de conhecimento, tão importante para a humanidade.

Para Lancri (2002), a arte contribui para nosso entendimento em diversos aspectos.

A educação dos sentidos e da percepção amplia nosso conhecimento de mundo o que vem nos reforçar a ideia de que a arte é uma forma de conhecimento que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas (LANCRI, 2002 apud MOREIRA, 2008, p. 129).

Por esse viés, podemos pensar que o conhecimento em arte também desenvolve a nossa percepção para o mundo. Freire (2016) nos apresenta o conceito de leitura de mundo: ela revela a inteligência do mundo que se constrói cultural e socialmente, bem como, o trabalho individual de cada pessoa nesse processo de entendimento e assimilação. “É preciso... que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor” (FREIRE, 2016, p.121). Tal leitura de mundo,

então, contribuiria para a formação de sujeitos mais autônomos para ver e interpretar, a realidade, expandindo a sua percepção para as coisas do mundo e as relações que lhes são inerentes.

Nesse processo, de leitura de mundo, o ver requer um grau de profundidade maior. Para Zamboni (2001), o indivíduo tem que perceber o objeto e as suas relações no tempo e espaço onde este se insere. Isso requer um desenvolvimento crítico do sujeito, e este pode ser educado através da ampliação do olhar, que segundo Teixeira (2005), tem a finalidade de compreender a trajetória percorrida pelos olhares dos artistas em suas representações visuais em diferentes culturas e épocas, a fim de este conhecimento sirva para o estudante confrontar-se criticamente com essas novas informações, e, assim, perceber o seu presente.

No entanto, Buoro (2000) alerta que tal educação do olhar, não deve ser realizada com vistas apenas a ação pedagógica, mas que esta deve ir além.

Extravasar as molduras da sala de aula para instalar-se como essência na vida do sujeito, seja ele o educador ou seu aluno ou qualquer outro indivíduo captado por essa órbita, levando-o a romper as teias do automatismo e da massificação e a instaurar uma nova ordem de percepção e, portanto, de significação, em suas relações com a realidade (BUORO, 2000, p.43).

Por isso, a compreensão das imagens apresentadas em sala de aula se apresenta como uma via de mão dupla para o entendimento da realidade, do mundo que nos cerca. Pois ao conhecermos sobre a arte, também conhecemos sobre a vida, visto que a arte não deixa de ser a expressão do humano em uma perspectiva por vezes individual, subjetiva, mas que fala de seu tempo, de sua cultura. À medida que nosso olhar apreende as imagens da arte, se desenvolve em nós a capacidade de ler e interpretar as imagens de nosso tempo e de nossa cultura. Tal ideia vai ao encontro de Meira (2014, p.118), a qual traz a concepção de que “ler imagens é apropriar-se de um objeto de conhecimento em nível de representação e como interpretação que permite interpretações sobre a realidade”. Por isso, o conhecimento em arte é um estímulo para o desenvolvimento de um olhar crítico e interpretativo sobre a própria realidade.

Tal conhecimento, caso houvesse a possibilidade, poderia ser adquirido de maneira mais aprofundada, através da observação de obras de arte, e não de suas reproduções, ou até mesmo, do conhecimento de artistas locais, cujos trabalhos possam ser acessíveis a apreciação. Para Ferraz e Fusari (2009, p.152) “conhecer os artistas, ver como trabalham, observar suas obras é outro passo para aprender a pensar e apreciar arte”. Estas autoras defendem que a observação do trabalho

artístico e de como este se insere na sociedade, bem como, a compreensão de seus significados e conhecimentos específicos do campo da arte, contribuem para o desenvolvimento da percepção estética e do próprio processo de produção em arte.

Logo, é importante que as crianças tenham a oportunidade de contato com as obras de arte e/ou outras manifestações artísticas. Para Ferraz e Fusari (2009), quando a criança é estimulada a esta interação com as obras, juntamente às atividades artísticas, que envolvam o fazer e a criação, esta criança adquire um repertório ampliado acerca da arte. Pois o conhecimento adquirido, alimenta o seu fazer artístico, que por sua vez, pode servir como ponte para as relações que a criança faz com as suas próprias experiências, tendo em vista, que ela passa a conhecer o que é produzido em arte dentro de seu contexto, sua cidade, sua região, seu país. “E, ainda, se elas são encorajadas a observar, ouvir, tocar, conversar, refletir, o professor verá quantas descobertas instigantes poderão ocorrer” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 74).

Descobertas que se delineiam pelo caminho da inventividade. Caminho este, que leva a criação artística. Para Lowenfeld (1968 apud IAVELBERG, 2017) não se pode desassociar a arte do espírito humano, tendo em vista que a sua capacidade humana de criar serve à diferentes áreas de conhecimento. Neste sentido, o ensino da arte seria um importante contribuinte para formar pessoas com um olhar mais ampliado, que encontrem novos modos de fazer e novas soluções para os problemas, usando a sua criatividade.

## **2.1. Por uma educação estética e sensível**

De nosso passado modernista, quando se trata da arte/educação, herdamos o objetivo de proporcionar o desenvolvimento artístico e estético dos alunos. Nestes tempos pós-modernos, o entendimento de aprendizagem, segundo Iavelberg (2017), abrange o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e sensíveis tanto no âmbito do fazer quanto do conhecer a arte, a sua história e as manifestações artísticas em diferentes culturas.

Percebe-se então, que se tratando de ensino da arte, a sensibilidade é inseparável da cognição, visto que ambas se unem nos processos que levam a percepção e a compreensão da arte. Essa compreensão sensível-cognitiva do objeto

artístico, no sentido de percebê-lo em seu tempo e espaço, está relacionado ao que entendemos como estético.

Porém a experiência estética, não está restrita ao campo da arte, embora a arte seja uma de suas principais fontes. Além da arte, a experiência estética pode ser vivenciada perante os fenômenos da natureza e do ambiente, desde que tenham sido mobilizados valores sensíveis, que para as autoras (FERRAZ; FUSARI, 2010), são fundamentados em valores estéticos. Como exemplo, “[...] nos extasiamos ao ouvir o canto dos pássaros e ver o nascer do sol ou a dança das borboletas, porque desenvolvemos um conhecimento específico de categorias sonoras, visuais, movimento, ritmo, etc.” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p.54).

O valor estético, portanto, relaciona-se com as experiências que vivenciamos ao longo de nossa vida. Iop (2005) nos dá exemplos dessas pequenas experiências, ou melhor, desses pequenos prazeres cotidianos, como cultivar um canteiro de flores, olhar os objetos, observar a natureza, arrumar uma mesa atrativa... E tantas outras atividades que são aporte para a experiência estética, ou podem ser a experiência estética em si.

A experiência estética para Leite (2008), também pode ser uma possibilidade de que ao nos defrontarmos com os objetos da cultura e da natureza, em uma situação que nos envolva de tal maneira que nos desperte emoções, que nos coloque estesiados de encantamento frente ao(s) objeto(s), e nos faça viver intensamente o que estamos vendo, sentindo, ouvindo... Fazendo com que tais sensações nos afetem, permaneçam em nós e nos deixem diferentes.

Iop (2005), diz que estes fazeres especiais, estas experiências, se fazem presentes na vida dos alunos e suas famílias, e isso se configura como um importante aspecto da estética do cotidiano. Por isso, é interessante refletirmos sobre como a estética pode estar inserida em nossas vidas e de como a percepção da mesma é um fator importante tanto para o desenvolvimento humano, quanto para o desenvolvimento estético dos alunos.

Ferraz e Fusari (2010), citando pesquisas anteriores, apresentam a ideia de um ensino-aprendizagem apoiado na educação estética e na educação artística, diante da compreensão da educação estética como algo integrante da vivência em arte. Por isso, passível de ser trabalhada através das aulas de arte como via para desenvolvimento estético dos alunos. Tendo em vista que o desenvolvimento estético

está relacionado ao crescimento da percepção e discriminação das qualidades das imagens, bem como, noções de composição artística.

Outra autora que apoia que o ensino de arte e a educação estética devem andar de mãos dadas é Richter (1999 apud IOP, 2005). Para ela os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família devem ser respeitados e inseridos na educação. Então, a partir destes se construirá em conjunto com os alunos, a compreensão dos mesmos e o entendimento de outros códigos, de outras culturas. Entendo que a educação estética possui um sentido mais amplo e está associada ao pensamento e a cultura de cada época. Cabe aos professores de Arte trabalhar a leitura e o entendimento desse tempo, fomentando a reflexão nos alunos, bem como, novas formas de ver e novas possibilidades de fruir e de conhecer Arte. Tudo isso, é também orientação de um professor de arte e está circunscrito ao ensino da arte.

Por isso se faz necessário preparar o terreno para acolher a experiência estética dos estudantes. Pois conforme pontua Meira (2014), a admiração requer uma preparação para que ela aconteça. E esta preparação não acontece somente através de estímulos sensoriais, mas deveria transcender estes, num clima empático, de profundo envolvimento emocional. Assim, torna-se importante pensar em estratégias educativas que celebrem a empatia para com os alunos, através de uma visão mais sensível e humana. Um posicionamento que considere a integralidade do ser, a sua subjetividade, o seu aspecto emocional além do cognitivo.

Meira (2014) percebe a estética, como algo que deveria orientar as atividades práticas, bem como as formulações teóricas em arte, e que tais atividades deveriam ser guiadas através da sensibilidade, dos afetos, dos vínculos, pois tais aspectos tornam mais aprofundada a experiência com a arte. Quando há contato com as obras de arte e neste encontro ocorre uma conexão, a qual pode ser considerada uma experiência estética, essa por sua vez, torna-se a base para as experiências posteriores.

Com isso, percebemos que através de uma educação estética, guiada para o despertar da sensibilidade, pode-se progressivamente tornar cada vez mais rica a experiência com a arte, de modo a expandi-la para o desenvolvimento de outras qualidades ou habilidades.

Assim capacitaríamos nossos alunos para a realização de experiências não alienantes, educando-os para que eles percebam o que a imagem apresenta, o que nela se coloca aparente, e o que nela se esconde, conforme pontua Richter (2005).

Porém é preciso ter cautela quanto ao uso da imagem, no sentido de que somente apresentar as imagens de obras de arte e realizar discussões sobre o que elas estão a representar, não garante que aspectos sensíveis sejam mobilizados em tal ação. Conforme Duarte Júnior (2001),

Não será demais insistir que a educação do sensível, antes de significar um desfile de obras de arte consagradas e de discussões históricas e técnicas perante os olhos e ouvidos dos educandos, deve se voltar primeiramente para o seu cotidiano mais próximo, para a cidade onde vive, as ruas e praças pelas quais circula e os produtos que consome, na intenção de despertar sua sensibilidade para com a vida mesma, consoante levada no dia-a-dia (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.25).

Duarte Júnior (2001) através de suas palavras, nos apresenta o desafio de aproximar a arte da vida dos alunos. Uma educação atenta a sensibilidade, também se atém a tornar-se significativa, inseparável da própria vida. Assim, percebo que as aulas de arte também deveriam ser, pois por mais que o professor apresente diversas obras de arte, ou nas palavras de Duarte Júnior (2001) “faça um desfile de obras de arte consagradas”, é a interação do aluno que tornará significativos os conteúdos apresentados, é a sua ação de refletir, com o seu repertório de saberes, com o seu conhecimento de mundo, que fará com que a arte não seja um conteúdo a parte em sua vida. Mas sim, tais conhecimentos, uma porta de entrada para um olhar estético e sensível sobre a sua vida, seu cotidiano, seu local de morada. Bem como, um olhar estético e sensível para acolher a arte e a experiência que pode advir desse encontro.

Logo compreendemos que se tratando de educação estética, um de seus propósitos é de que a arte não se restrinja a uma disciplina curricular, mas que esteja incorporada a vida do educando. Este por sua vez, de acordo com Meira (2014, p.111), em uma situação ideal, buscaria “a presença da arte como uma necessidade e como um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas, a arte promove a experiência criadora da sensibilização”. Sensibilização que contribuirá para se atentar aos nossos sentidos e estabelecer uma relação sensível para com a própria vida.

Portanto, deveria denominar-se educação estética,

[a] educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, é possível construir-se uma personalidade integrada (READ, 1958, p.33).

A importância da educação estética transcende a sala de aula, a aula de arte, para se encontrar com a vida em todas as suas acepções. Segundo Ferraz e Fusari (2010), a inclusão da educação estética nos cursos de Arte não é recente, mas pouco

trabalhada no Brasil. As autoras (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 58), observaram que o que há nas escolas, são atividades que possuem implicitamente noções de apreciação artística, porém são escassos os trabalhos que mobilizem “reflexões de ordem analítica, comparativa, histórica e crítica das coisas percebidas, como deveria ocorrer numa proposta de educação estética”. As autoras apontam para a falta de um programa específico nos cursos de Arte, que atente para a educação estética, o que significaria uma significativa complementação aos cursos. Tendo em vista, a importância de tal saber para aqueles que serão futuros professores de arte e darão as suas contribuições para a formação humana dos indivíduos.

Pois segundo Richter (2005), o professor de arte possui a incumbência de distinguir sobre o que somos sensíveis, principalmente, a que seus alunos são sensíveis, pois isso também lhe trará informações ou pistas para conduzir a sua aula. Nesse sentido, é preciso considerar que ao trabalhar com o estético, estamos também trabalhando com as emoções e com os afetos, que por vezes podem ser desconhecidos por nós.

Corrêa e Matté (2005, p. 219) colocam a educação estética como algo não apenas importante, mas imprescindível para a vida, por nos permitir “[...] encontrar beleza naquilo que não é percebido todos os dias, posto que não vemos exatamente porque, de tanto ver, acabamos por não lhe prestar atenção, tornando surpreendente o mundo habitual e cotidiano”. O sentido de “beleza” aqui pode ser compreendido como um estranhamento, um momento de aguçamento das nossas capacidades perceptivas sobre a vida cotidiana. Um olhar sensível nos permite perceber o diferente, logo, a educação passa a ter uma dimensão ética, pois permite que aceitemos o diferente e respeitamos-nos uns aos outros em nossas diferenças.

Meira (2014) realiza uma reflexão neste sentido, por acreditar que através de uma educação estética, ética e politicamente contextualizada, que relacione elementos artísticos e extra artísticos da realidade, bem como, conhecimentos de variados tipos, é possível criar uma prática de ensino que se expanda e reverbera para além da sala de aula.

Para finalizar, penso que é necessário que reestabeleçamos nossa confiança no ensino, na educação como um contributo necessário para tornar melhor nossa vida em sociedade. A educação estética é um caminho para acessar o humano e o sensível, presente em cada um de nós, mas que por vezes encontra-se encoberto pela poeira das preocupações cotidianas da vida. Vida que as vezes pode nos ser

hostil, na agitação, na incompreensão, e na falta de tempo para parar. Tempo para observar, para refletir, para conviver, para cultivar os laços afetivos com as pessoas e principalmente, os laços que nos conectam a nosso próprio eu. Assim, faz-se imprescindível uma educação que leve em consideração as necessidades humanas não apenas no âmbito dos conhecimentos dos conteúdos, mas também no âmbito sensível, para que possa veementemente contribuir para o processo de formação humana das pessoas.

### **Capítulo 3. O ensino de Artes Visuais e o seu percurso**

Neste capítulo, gostaria de abordar as mudanças no ensino da arte em uma perspectiva histórica, a qual vem acompanhada de sucessivas modificações relacionadas aos propósitos de ensino em cada período. Tais propósitos seguem o fluxo das mudanças sociais, que trazem consigo o entendimento do papel da arte na sociedade e sob qual perspectiva o seu ensino contribuiria na aquisição de competências almejadas para os estudantes de cada época.

Na contemporaneidade há um consenso teórico sobre a importância do ensino da arte para o desenvolvimento dos estudantes, o qual perpassa o nível intelectual para a construção de saberes que se relacionam com as suas sensibilidades. Sensibilidades despertadas através de seus sentidos, mecanismos primitivos e ao mesmo tempo tão sofisticados que utilizamos para apreender o mundo. Através do fazer arte, experimentamos um processo de consecutivas descobertas que vão desde as características táteis dos materiais, até as sensações cromáticas que nos são despertadas neste jogo de formas, cor e luz que de que a arte se compõe. Os saberes advindos do fazer, tornam-se ainda mais expressivos quando em contato com a arte já produzida, pois há a oportunidade de apreender as formas que nos são apresentadas, tornando-as parte de nosso conhecimento. Este, por sua vez, poderá conceder importante contribuição ao nosso processo criativo.

Reconhece-se, portanto, a arte também como uma área de conhecimento, cuja infinidade de informações, pode até não estar expressa em palavras, mas sobretudo está contida nas visualidades da obra de arte, naquilo que ela nos apresenta. Por isso mesmo, é imprescindível nos tempos que correm, que a arte também seja vista como fonte de conhecimento e de reflexão, e que esta concepção esteja presente não apenas nas instituições de ensino superior, mas sobretudo nas escolas de ensino básico.

Essa ideia vai ao encontro de Iavelberg (2017), que disserta sobre a história do ensino de arte no Brasil. Ela entende que “na escola contemporânea, além do saber ‘fazer arte’ de modo autoral, as crianças e os jovens podem ‘fazer saber sobre arte’, ou seja, são capazes de criar fazendo e refletindo na área” (IAVELBERG, 2017, p. 66). Isso se torna possível, quando os alunos são levados a conhecer obras de arte, bem como, os artistas que as produziram. Por vezes não temos oportunidade de ir a

museus físicos, mas mesmo assim, é importante alimentar o repertório artístico dos alunos com reproduções destas obras, para que eles tornem a arte, o ato de apreciar, refletir e fazer arte, como algo possível em suas vidas.

Ao diminuir o distanciamento com a arte, o aluno contemporâneo passa a compreendê-la e isto se torna essencial para produzir os seus trabalhos artísticos com originalidade. Nesse processo de busca e experimentação no mundo da arte, o aluno utiliza o conhecimento que adquiriu, não para fins de imitação, mas como fonte de expressão para as suas ideias.

As concepções que temos hoje sobre o ensino de artes visuais, são o fruto de muitos anos de pesquisa e modificações no campo da arte e no entendimento sobre o seu ensino. Atualmente, a didática construtivista contemporânea, bebe nas fontes das pesquisas dos modernistas, especialmente as de Lowenfeld e as de Brittain. Estes pesquisadores, em meados do século XX, já prenunciavam que a capacidade de aprendizagem está relacionada a aspectos emocionais. Neste sentido, Isabel Sole (1997 apud IAVELBERG, 2017), nos apresenta que os fatores motivacionais são determinantes para uma aprendizagem mais aprofundada. Para ela, a motivação intrínseca do aluno (envolvimento), e não a extrínseca (trabalhar para cumprir tarefas propostas pelo professor), tem maior grau de importância para o processo de aprendizagem.

Mas nem sempre foi assim. Quer dizer, na maioria das vezes, não o é. Falta muito a percorrer para que haja no ensino atual uma verdadeira mudança nas práticas tradicionais que estão enraizadas há séculos em nossa cultura. Práticas que por vezes silenciam e padronizam os alunos em sala de aula, com atividades cuja repetição é a chave para o aprendizado. Ignora-se que este, para deixar a superficialidade, necessita de algum modo, ligar-se a vida desses estudantes e as suas motivações intrínsecas, para ir ao encontro do conhecimento.

A pedagogia tradicional, ainda manifestada nas escolas brasileiras, tem suas raízes no século XIX. A base idealista dessa pedagogia, segundo Ferraz e Fusari (2010), nos induz a acreditar que o conhecimento adquirido na escola, libertará os alunos, concedendo-lhes aptidões para organizar com sucesso uma sociedade mais democrática. Mas será que é isto mesmo que ocorre? Será que a pedagogia tradicional concede a liberdade necessária para o desenvolvimento da autonomia e de um senso de comunidade nos estudantes? Cabe a reflexão. Por exemplo, nas aulas de arte que têm como base essa pedagogia, reforça-se o ideal de beleza

presente na pintura acadêmica, ou seja, uma estética mimética, que busca realizar em suas produções, cópias fiéis tanto do mundo real quanto de modelos prontos para os alunos copiarem. Também se encaixam aqui, os desenhos prontos para colorir, preencher, pintar com determinadas cores, entre outras práticas.

Entendo que tais atividades podem ter uma contribuição pedagógica, como o exercício da motricidade fina, o reconhecimento das cores e da relação figura e fundo, entre outros. Porém, é necessária a reflexão sobre as atividades que se realiza em sala de aula, para entender quais são as verdadeiras necessidades da turma. Além disso, ter a consciência sobre estas, para perceber que as atividades que exercitam a repetição, a imitação e não a imaginação e criatividade dos estudantes, podem ter consequências futuras no seu desenvolvimento artístico.

Contra-pondo-se a pedagogia tradicional, o movimento do escolanovismo ou da escola nova, surge no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, é sentido seus reflexos a partir da década de 1930. Os professores que adotam essa nova concepção passam a acreditar que “as relações entre as pessoas na sociedade poderiam ser mais satisfatórias, menos injustas, se a educação escolar conseguisse adaptar os estudantes ao seu ambiente social” (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29).

No campo das artes, no que se refere as teorias e práticas estéticas, os professores que aderiram à tendência pedagógica mais escolanovista, buscam romper com as “cópias” tanto de modelos, quanto do próprio ambiente. Em contrapartida, as ações voltam-se para a subjetividade, no sentido de valorização dos estados psicológicos das pessoas.

Saviani (1983), afirma que a pedagogia nova,

[d]eslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento: do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade, de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI 1983, p.12-13).

Segundo Ferraz e Fusari (2010), a tendência escolanovista foi defendida também pelo filósofo austríaco Viktor Lowenfeld que escreveu em 1947 o livro “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”, em coautoria de outro filósofo, o W. Lambert Brittain. Neste livro, os autores questionam o sistema educacional, que pouco se centrava no indivíduo e nos valores humanos, e sim na aprendizagem e

memorização dos fatos, que na visão dos autores, não beneficiava nem o aluno e nem a sociedade.

Deste modo, os autores Viktor Lowenfeld e Lambert Brittain propõem uma aprendizagem que acompanhe o desenvolvimento natural dos indivíduos, levando em consideração os aspectos intelectuais, sociais, emocionais, perceptivos, físicos e psicológicos. Bem como, a introdução de diferentes métodos de ensino, com o propósito de desenvolver a sensibilidade e a consciência de todos os sentidos (ver, sentir, ouvir, cheirar e provar) na interação com o meio. Os autores também sugerem que se encontre maneiras construtivas para a expressão dos indivíduos no que confere a seus sentimentos, emoções e pensamentos a partir de suas experiências pessoais, para que assim, bem-ajustados, possam contribuir com a sociedade.

A partir do pensamento escolanovista, passou-se, portanto, a valorizar a produção artística da criança. Influenciados pelo pensamento do pesquisador Herbert Read e seu livro “Educação pela Arte”, publicado em 1943, os professores passaram a adotar o método da “livre-expressão”, que se baseava na independência da criança e do jovem em produzir seus trabalhos em arte, sem a influência ou intervenção do adulto. Era uma concepção baseada na criação, na liberdade e na expressão artística dos alunos, cujo processo de produção dos trabalhos em arte, tinha maior importância que o produto final.

A livre-expressão contribuiu para a valorização da produção desenhista da criança, pois segundo Iavelberg (2017), antes do movimento da livre expressão, a arte da criança não era entendida como uma produção diferenciada, na qual refletia ou expressava a perspectiva da criança sobre a sua própria vida. Nos anos 1960 e 1970 no Brasil, muitos professores passaram a estudar Lowenfeld e incorporaram o paradigma pós-modernista da arte/educação, ao aceitar que “as imagens feitas pelas crianças têm origem em outras imagens dela mesma, dos pais, dos artistas, da natureza e das diferentes formas de arte que podem assimilar” (IAVELBERG, 2017, p.99). Tais estudos contribuíram significativamente para formar as concepções contemporâneas sobre o ensino de arte.

Também na década de 1960 e 1970, temos no Brasil a ascensão da tendência tecnicista de educação, que entra em cena para atender o mundo tecnológico em expansão, ao considerar como insuficiente a educação oferecida tanto no nível médio quanto no nível superior. Segundo Ferraz e Fusari (2010), o professor passa a ser considerado como aquele que é responsável por planejar os cursos escolares. Os

alunos aos saírem da escola, deveriam estarem aptos a atender os objetivos preestabelecidos pelo professor, os quais estavam em consonância com os interesses da sociedade industrial.

A tendência tecnicista aliada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, causou certa confusão teórico-metodológica para os professores de arte. Se antes os professores trabalhavam cada linguagem artística específica aos seus estudos, tiveram que lidar com o fato de que a Educação Artística passou a ser compreendida de modo abrangente, sem contornos fixos entre as suas linguagens.

Tal insegurança e cobrança para tornar explícito o planejamento e objetivo das aulas, fez com que os professores utilizassem os livros didáticos como tábua de salvação para o preparo das mesmas. Foi um período no qual a pouca fundamentação teórico-metodológica deu margem para uma mistura das tendências pedagógicas tradicional e escolanovista.

A constatação da formação insuficiente e fragilidade metodológica, que se evidenciava, como por exemplo, no aproveitamento dos recursos disponíveis para as aulas, fez com os professores de Arte, se organizassem em associações de arte-educadores. Então desde a década de 1960, os professores têm discutido mais enfaticamente sobre as contribuições da escola para a sociedade. Isso propiciou o surgimento de novas teorias pedagógicas como: a libertadora, a libertária e a histórico-crítica.

Segundo Ferraz e Fusari (2010), a Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire, visava a transformação da social a partir das classes populares, conduzindo o povo para o esclarecimento sobre os fatos vividos. Por isso, ela centra-se sua atenção a alfabetização de adultos. Nesta metodologia, alunos e professores dialogam em igualdade e são desafiados a reflexão sobre os problemas sociais.

Entre as problemáticas suscitadas por Freire, se encontra o que ele denominou de ensino bancário, um processo de aprendizagem hierárquico, onde o educador transfere os conhecimentos ao educando. Logo isso gera uma série de consequências. Dentre estas, Freire (2016) aponta como a dificuldade em reverter o papel de receptor, para buscar o conhecimento com maior autonomia, bem como, superar o autoritarismo que se faz presente no ensino bancário.

Já a tendência pedagógica Libertária (representada por Michel Lobrot, Célestin Freinet, Maurício Tragtenberg, Miguel Arroyo, dentre outros), segundo Ferraz e Fusari

(2010), há concessão de grande importância para a autonomia e a autogestão de grupos de alunos e professores.

Ainda na década de 1970, surge um movimento de professores que visava encontrar caminhos para os problemas da educação pública, que já se apresentava com baixa qualidade de ensino e aprendizagem. Tal movimento coincidiu com os estudos teórico-críticos que colocavam a escola como reprodutora das desigualdades sociais, o que provocou certo pessimismo com relação a educação. Esse pessimismo contribuiu para a formulação de uma nova tendência pedagógica que ascendeu nos anos 1980, a tendência histórico-crítica.

A tendência histórico-crítica buscava uma visão mais realista sobre a educação. Compreendia que a escola não era a única responsável pela melhoria da vida em sociedade, e nem a única reprodutora das relações sociais. No entanto, havia o entendimento de que a escola poderia contribuir para as transformações sociais. Por isso, caberia a escola difundir conteúdos que estariam relacionados a realidade, confrontando a experiência do aluno com o saber vindo de fora. O professor então adquire o papel de mediador dessa relação pedagógica. “É pela presença do professor que se torna possível uma ruptura entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face as realidades sociais” (CENAFOR, 1983 apud FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 44).

Logo, nessa tendência pedagógica, o professor cumpre um importante papel, cujo diálogo segundo Saviani (1983), torna-se o ponto chave para as relações em sala de aula, entre alunos e professores, bem como, na relação destes com a cultura acumulada historicamente. Os métodos de ensino visam valorizar a iniciativa, os interesses, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos alunos, sem perder de vista a importância dos conteúdos e do bom andamento do processo.

A partir deste apanhado histórico sobre o ensino de arte, podemos perceber que este sofreu uma série de modificações advindas de novos conceitos teórico-metodológicos, que introduziram novas práticas e tornavam outras cada vez mais obsoletas. As tendências pedagógicas que o ensino foi aderindo ao longo das décadas, não desapareceram em sua totalidade, pelo contrário, deixaram de herança práticas que por vezes são contestadas pela academia, mas que continuam em voga nas salas de aula de inúmeras escolas no país.

Isso nos faz contestar o próprio sistema de ensino, a fim de buscar na formação destes professores uma maior reflexão sobre as antigas práticas com objetivo pedagógico incerto e que por vezes acabam por restringir o pleno desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos estudantes. Práticas que de tão determinantes, impõem a dicotomia do certo e do errado, a fim de restringir ainda mais a liberdade criativa dos alunos. Por isso, na próxima subdivisão trataremos sobre a figura do professor e como este se coloca frente às mudanças na educação.

### **3.1 O professor de Artes Visuais**

Inicialmente, para a continuidade das ideias anteriormente construídas, gostaria de propor neste subitem, uma reflexão sobre o professor de arte na contemporaneidade. A fim de perceber quais são as suas questões, qual o seu papel no ensino de arte, como ele compreende a educação nos tempos atuais, e de que maneira as influências pedagógicas do passado podem estar presentes em suas práticas.

A exemplo disso, o educador brasileiro, Paulo Freire (2016), nos apresenta uma concepção de ensino, que de certa maneira, contrapõe-se a concepção pedagógica do ensino tradicional. Para Freire, a construção do conhecimento ocorre de maneira dialogada e respeitosa com os conhecimentos prévios dos estudantes. A partir das ideias de Freire (2016), passa-se a vislumbrar possibilidades concretas de um ensino público que estimulasse a autonomia dos estudantes, libertando-os das amarras do ensino bancário, que enxergava seus alunos como mero receptores dos conhecimentos do professor. Para Freire (2016), era preciso:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2016, p. 47).

Se ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para a sua produção, logo, é preciso primeiramente trabalhar em um processo em que as concepções de ensino equivocadas vão cedendo espaço a práticas consonantes ao ensino que se almeja praticar na contemporaneidade de acordo com as competências que se pretende desenvolver nos estudantes. Se faz necessário também que o professor tenha em sala de aula condições favoráveis para o exercício de sua

profissão, para que possa sentir-se respeitado pelos órgãos governamentais, no exercício de sua tarefa docente. Freire (2016) ressalta que:

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se movem. O desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e a prática pedagógica (FREIRE, 2016, p.64-65).

Um dos maiores legados de Freire, foi conceder importância ao diálogo para o processo de ensino. Através do diálogo, há o respeito, há a compreensão do outro e há a valorização dos saberes inerentes a cada pessoa. Para Freire (2016): “A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto” (FREIRE, 2016, p.83). O que o autor considera fundamental, é que tanto o professor quanto os alunos se coloquem de forma aberta, curiosa e indagadora, que tenham espaço para a fala e para a escuta. Penso que desta maneira, o aprendizado aconteceria de um modo muito mais humano e com maior facilidade, pois valorizaria as experiências de cada integrante e lhes concederia a oportunidade de aproximar suas vidas aos conhecimentos da ciência, tornado estes, ainda mais significativos.

Tal premissa, pode ser relacionada com o entendimento de Dewey (2010) sobre o ato de aprender. Este filósofo conceitua que “aprender é uma articulação entre a reflexão do sujeito e suas experiências singulares” (DEWEY, 2010, p.109-110). Logo, podemos inferir que considerar relevantes as experiências dos estudantes, e por sua vez, incentivá-los a refletir sobre o vivido, relacionando as suas vivências aos conhecimentos elaborados em sala de aula, contribuiria para o processo de aprendizagem desses estudantes.

Dewey (2010) entende as experiências singulares como detentoras de um sentido vital para quem as vivencia tendo em vista que estas caracterizam-se por ser uma atividade completa, com início, meio e fim. Logo, a reflexão sobre a própria experiência, é fonte de sabedoria e se constitui como um processo que se faz presente ao longo da vida. Para Dewey (2010, p.109-110): “Há um movimento ascendente de aprendizagem no qual cognição e ação criativa, experiências vitais e críticas, andam juntas”.

Neste sentido, Dewey (2010), aponta que a experiência singular pode ocorrer nos processos de criação dos artistas e das crianças. Por isso é importante que o professor de arte elabore proposições os alunos considerando a possibilidade destes

de vivenciarem experiências na interação com a arte, com os meios e os suportes artísticos, bem como, trazer temáticas para a aula de arte, que promovem o envolvimento das crianças e jovens nas atividades (IAVELBERG, 2017).

Haja criatividade para ser professor de Arte! Além de oportunizar a construção do conhecimento e a interação com a arte, é interessante ao professor de arte atentar-se para os propósitos de suas atividades, a fim de avaliá-las a partir dos aprendizados de seus alunos. A exemplo disso, temos a problemática da mimetização das obras de arte como atividade corriqueira das aulas de arte, que nem sempre são fundamentadas em um objetivo de ensino. Na orientação didática do filósofo Lowenfeld, o acesso as imagens de obras, acompanhava o desejo dos estudantes em conhecerem o trabalho dos artistas, observarem suas técnicas a fim de se expressarem melhor em seus próprios trabalhos. Lowenfeld entendia que,

A entrada do adolescente no mundo das obras de arte é autorizada... apenas para que ele possa observar os procedimentos que usa nas obras dos artistas, na medida em que conhecê-los se faz necessário à resolução de problemas específicos de seu trabalho (IAVELBERG, 2017, p.75).

Lowenfeld era avesso a prática da não intervenção do professor, no trabalho do aluno, tão preconizada pelas escolas pedagógicas com raízes modernistas. Ele acreditava que suas orientações poderiam ajudar a criança a encontrar a autoexpressão e por isso, o professor de arte deveria acompanhar seus alunos e incentivá-los a romperem com os modelos preestabelecidos e a serem criativos.

Por acreditar nas práticas que estimulavam o desenvolvimento da criatividade, Lowenfeld também se opusera aos livros de colorir, pois acreditava que o mesmo restringia a flexibilidade nos trabalhos de criação, fazendo com que as crianças passassem a repetir formas sem transformá-las. Iavelberg (2017), então cita como exemplo, a atitude de muitos professores de arte no Brasil, que se opuseram a dar a seus alunos imagens fotocopiadas ou mimeografadas para colorir. Aqui cabe a reflexão sobre essas práticas que ainda são reproduzidas no dia de hoje. Elas podem ser percebidas, ao andar nos corredores escolares, independente das escolas serem públicas ou privadas, e então constatar que o ato de dar imagens pré-prontas para os alunos colorirem, ainda é uma prática comum.

Segundo Iavelberg (2017), Lowenfeld acreditava que o trabalho do professor começava quando o aluno terminava o seu. Isso poderia levar a reflexão sobre como os trabalhos dos estudantes, sejam eles crianças ou adolescentes, são avaliados, não no sentido de atribuir notas em avaliações fechadas, mas avaliar o processo de

desenvolvimento criativo do aluno e conseqüente a melhoria de sua produção artística.

A criatividade portanto, não era apenas almejada para as produções dos estudantes, ela deveria ser uma competência necessária aos professores, no entendimento de Lowenfeld. Para ele os professores precisavam ser criativos para que conseguirem promover a criatividade.

É necessário que o professor viva processos criadores para saber o que significa gerar ordenações a partir de estados de desordenação, próprios dos atos criadores. A criatividade seguirá sendo proposta no pensamento pós-moderno de capacitação de professores, mas nele se destaca a necessidade de experiências de criação artística pelo professor como conteúdo de sua formação (IAVELBERG, 2017, p.82).

Para pensarmos sobre a relevância da criatividade na docência, é preciso que percebamos o professor em sua humanidade, como um ser que se encontra também em constante construção, desconstrução e aprendizado. Para Conegundes e Souza (2003 apud PILLOTTO, 2008), é preciso então, ampliarmos a visão da arte-educação para além das técnicas e das atividades compartimentadas. Buscando assim, “ênfatar a valorização do educador também como ser sensível e expressivo, com conteúdos culturais que podem ser expostos e articulados com outras manifestações que fazem parte da história da humanidade” (CONEGUNDES; SOUZA, 2003, apud PILLOTTO, 2008, p. 50).

É preciso valorizar o saber do professor. Este saber particular, construído tanto na vida pessoal quanto na vida profissional, através de experiências significativas para a sua formação. O desenvolvimento do potencial criativo e de uma percepção sensível para o mundo não se restringe ao desenvolvimento estético das crianças e adolescentes. É preciso que estas qualidades também sejam resgatadas nos próprios professores, através de ações que expandam as suas concepções.

Sensibilizar o movimento, o olhar e a escuta do professor contribuirá, sobretudo, para torna-lo um sujeito aberto e plural, mais atento ao outro; ampliará seu repertório e, conseqüentemente, seu acervo para criação – uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha – tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa (OSTETTO; LEITE, 2004, p.23).

Tornar as práticas dos professores mais criativas, talvez seja uma das ações necessárias para se obter aquilo que almejamos enquanto professores de arte. Queremos que nossos alunos se desenvolvam no aspecto sensível e estético, para que assim possam se relacionar melhor com o outro e consigo mesmos, gostaríamos que eles gostassem de arte e se sentissem estimulados a buscar o contato com as

obras de arte e outras manifestações artísticas. Bem como, almejamos que os nossos alunos se tornem pessoas criativas e autônomas independentemente do campo onde atuarem no futuro.

Para que isso torne-se realidade é preciso mobilizar ações na escola que podem ser propostas pela área de artes a fim de contribuir positivamente para o desenvolvimento dos alunos e para que eles adquiram competências necessárias para suas vidas. Tais ideais podem ser concretizados no cotidiano escolar, com a mudança de práticas, com o aperfeiçoamento dos professores, entre outras ações que despertem e mantenham o interesse dos estudantes para o estudo, para o aprendizado e para buscarem perspectivas de realizações em suas vidas.

## Capítulo 4. A educação é um desenvolvimento na, pela e para a experiência

Que a educação está em crise, todos sabemos. Não precisamos ser pais, estudantes, professores ou pesquisadores para termos ciência dessa ideia, que de tão difundida já se tornou senso comum. Para Morin (2015), a situação de crise na educação, está relacionada a crise do viver. “A crise na educação deve ser concebida em sua própria complexidade, que, por sua vez, remete à crise da complexidade social e humana” (MORIN, 2015, p. 68). Ele constata que a escola traduz e agrava essa crise, mas que ela poderia trazer sua contribuição para uma regeneração social e humana, mas para isso, ela mesma precisa se regenerar e encontrar forças para tal. “No cerne da crise do ensino reside a crise na educação. No cerne da crise da educação residem as deficiências no ensino de viver. Problema de cada um e de todos nós, saber viver encontra-se no cerne do problema e da crise da educação” (MORIN, 2015, p. 68).

Duarte Júnior (2001), vai atribuir o estado de crise à modernidade<sup>3</sup>, a um certo modo de conhecer e de se relacionar com o mundo que é próprio dos tempos modernos, na qual o intelecto humano se desconecta da realidade e da própria vida. Negamos nossa sensibilidade para com o mundo subtraindo os nossos sentidos nas ações cotidianas, como morar, caminhar, conversar, comer, tocar, ver, cheirar, trabalhar, cuja qualidade é insuficiente. Complementando tal pensamento com Larrosa (2002), as causas vão desde a negação dos saberes do corpo, o excesso de trabalho, o automatismo das ações, o excesso de informação, a falta de tempo, a falta de empatia, um ambiente social degradado, um espaço rude e uma crescente deterioração ambiental.

---

<sup>3</sup> Duarte Júnior (2001), explica melhor seu entendimento sobre a modernidade e a crise da modernidade: “A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. Tal conhecimento, tendo (epistemologicamente) negado desde os seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio, num crescendo, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se de modo indiscriminado. Portanto, a hipótese de trabalho proposta nestas páginas consiste em se identificar a crise da modernidade com a crise desse tipo de conhecimento que a engendrou e a ela deu sustentação, em detrimento de outros tipos de saberes, em especial o saber sensível” (DUARTE JÚNIOR, p. 69-70).

Diante dessa situação de crise na sociedade e na educação, podemos encontrar em Duarte Jr. (2001, p.139) alguns caminhos que seguem na perspectiva da educação do sensível: “Na consideração e educação do sujeito, hoje, sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou sua corporeidade) deve ser colocada como origem de todo projeto que vise a educá-lo e fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade”. Para ele, a sensibilidade do indivíduo seria o ponto de partida para as ações educacionais que objetivam construir uma sociedade mais justa e fraterna.

Nesta linha de pensamento, Herbert Read (1958) dizia ser necessário educar os sentidos para a construção de sujeitos mais humanos e integrados e apontava a educação estética como uma via para isso.

Deveria denominar-se educação estética, a educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano. Somente na medida em que esses sentidos estabelecem uma relação harmoniosa e habitual com o mundo exterior, é possível construir-se uma personalidade integrada (READ, 1958, p.33).

No alicerce da construção de sujeitos mais sensíveis, para uma personalidade integrada, equilibrada intelectual e emocionalmente, capaz de relacionar-se e perceber o mundo a sua volta, se faz necessário uma educação sensível. Uma educação capaz de “perceber os apelos daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seus mais precisamente de seus corpos, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 206). A educação se faz com pessoas, sujeitos concretos que vivenciam o cotidiano da sala de aula. Com isso, Duarte Júnior (2001) chega a concepção de que uma educação sensível só pode ser construída por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas.

Tal concepção, nos leva a ideia de professor, como um ser humano integral, cuja identidade pessoal está inserida na sua identidade docente e vice-versa. Os estudos que envolvem a subjetividade docente, trazem à tona a questão da inseparabilidade do profissional e do pessoal, no sentido de que o professor se coloca por inteiro na sala de aula, com a sua personalidade, sua visão política, suas experiências e seus aprendizados até o momento. Tais aspectos fazem parte do seu ser e por isso, fazem parte da sua identidade enquanto docente, à medida que, interferem na maneira particular de cada professor atuar em sala de aula. Nóvoa (2009), traz justamente esta perspectiva, de compreensão do ensino como profissão do humano e do relacional. As relações estabelecidas no cotidiano da escola entre alunos e professores, exigem que os professores sejam pessoas inteiras. Que o “ser

professor” está além da cientificidade (necessária) à docência. Por isso, o autor afirma que é preciso reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. (NÓVOA, 2009, p.39).

O professor também se constrói na sala de aula, nesse espaço onde ele é ao mesmo tempo educador e aprendiz. Tal construção se dá na qualidade das relações estabelecidas entre professor e aluno. Pois como diria Freire (2016, p.25) “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”. Deste modo que o professor se forma e se transforma, constrói sua identidade e seus saberes. Ou seja, a partir das suas vivências e da sua interação com os alunos, o professor legitima os seus saberes e continuamente produz novos saberes. As experiências vividas em sala de aula podem através da reflexão, acrescentar novos saberes a seu repertório, contribuindo com sua ação docente.

Esta concepção nos remete a ideia de um aprendizado contínuo, que propicia o autoconhecimento e o conhecimento da profissão, de ser e estar docente. O conhecimento produzido no cotidiano da sala de aula se dá à medida que o professor reflete e compreende a sucessão dos acontecimentos e situações. Esse repertório de vivências é necessário para a continuidade do processo, para as próximas vivências, pois servirá de instrumento para lidar com as situações. Dewey (2010) afirma que é um processo de aprendizagem contínuo e sem cessação, quer dizer, acompanhará o professor por toda a sua vida.

Conforme o indivíduo passa de uma situação para outra, seu mundo, seu ambiente, se expande ou se contrai. Ele não passa a viver em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente desse mesmo mundo. O que ele aprendeu no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem (DEWEY, 2010, p. 45).

Conforme já mencionado, é no exercício da sua profissão, que o professor vai adquirindo os conhecimentos e competências à prática da profissão. Formação que ocorre em interação social com os outros indivíduos, lhe possibilitando vivenciar experiências que contribuirão com sua docência. Conforme nos aponta Dewey (2010):

O princípio de que o desenvolvimento da experiência é fruto da interação significa que a educação é um processo essencialmente social. Essa

característica social da educação se concretiza na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário (DEWEY, 2010, p. 60).

Por este motivo, Dewey (2010) pontua que o professor tem a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações por estas constituírem a vida do grupo em comunidade. Mas que tal entendimento é alcançado por meio de uma concepção que coloca a experiência como base da educação. Por sua vez, a experiência educativa passa a ser compreendida como um processo social, que necessita da interação dos sujeitos.

Do contrário, se o processo educativo subtrai a importância da interação e transforma a escola em uma obrigação a ser cumprida, a função do professor assume ares de vigilância para com os alunos. Para Tardif e Lessard (2008, p.258): “[...] um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar um proveito pessoal”.

Essa visão que muitos alunos têm da escola enquanto um espaço de obrigação, imposição e tédio, contribui para uma relação de conflito entre aluno e professor, onde o professor também se sente desconfortável diante da impaciência ou apatia dos estudantes. O desconforto é pode ser causado pela sensação de impotência diante da atratividade que a mídia e os aparelhos tecnológicos exercem aos alunos em relação às aulas, dentre outros fatores.

Nesse sentido, podemos perceber a educação como uma área imersa nas transformações sociais contemporâneas e por isso mesmo, afetada por elas. Dentre os fenômenos observados está a desvalorização da formação básica e superior, que passa a ser compreendida pelo senso comum como algo supérfluo para o desenvolvimento social. Este exemplo evidencia um processo de crise social que estamos vivenciando, além de expor a necessidade de dialogar sobre o fenômeno e encontrar novas maneiras para enfrentá-lo. Para Maffesoli (2010), a palavra “crise” pontua tanto os discursos políticos quanto os artigos de jornal. “Recessão econômica, perturbação moral ou física, situação tensa no domínio político ou institucional. Pode-se multiplicar à vontade as definições e campos de aplicação desse misterioso ectoplasma que é a crise” (MAFFESOLI, 2010, p. 21). Para o autor a crise se relaciona com a perda de confiança da sociedade no momento que ela não tem mais consciência do que a mantém unida.

Nesse estado das coisas, o convívio e a interação são dificultados, o que dificulta que o processo educativo se dê por meio de experiências significativas no encontro com o outro. Pois “[v]iver nos confronta incessantemente com o outro, o familiar, o desconhecido, o estrangeiro. Em todos os encontros e nossas relações temos necessidade de compreender o outro e de ser compreendido pelo outro” (MORIN, 2015, p. 27). Neste sentido, a escola necessita de um ambiente que seja favorável ao diálogo, a descoberta, a aprendizagem, a compreensão e ao convívio entre as pessoas. Tendo em vista que “o mal da incompreensão arruína nossas vidas, determina os comportamentos aberrantes, as rupturas, os insultos, os sofrimentos” (MORIN, 2015, p. 27).

O ambiente onde se desenvolvem as relações de ensino e aprendizagem, interfere na qualidade das experiências vivenciadas em seu espaço. Pois “uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre o indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente” (DEWEY, 2010, p. 45). Ou seja, o ambiente tem a capacidade de influenciar e fazer parte da própria experiência, pois para Dewey (2010), ele está relacionado as mais variadas formas de interação que acontecem em uma experiência. Isso está relacionado a ideia de que há sempre algum tipo de troca acontecendo entre nós, enquanto organismos, e o nosso ambiente.

A falta de um ambiente agradável para o aprendizado e crescimento pessoal dos sujeitos da educação leva-me a crer que é uma das situações que mais trazem prejuízos ao desenvolvimento saudável do ser. Por que no decorrer da nossa vida acumulamos uma série de experiências que se tornam base para as experiências futuras, num processo de continuidade. Dewey (2010) considera que há sempre um efeito residual deixado por nossas experiências sejam elas positivas ou negativas. Ele entende que nem toda experiência é educativa e que também pode ser deseducativa. E isso se constitui um desafio aos educadores, para perceber quais são as experiências educativas e como ele pode oportunizá-las.

Para Dewey (2010, p. 17) “A educação é um desenvolvimento na, pela e para a experiência”. Ou seja, a educação se desenvolve por meio da interação com o ambiente e com os indivíduos. Por isso é preciso criar ambientes que envolvam ativamente o aluno. Na visão de Dewey (2010), o objetivo da educação é a busca por experiências mais ricas e mais amplas, que expandam a capacidade de aproveitar de forma mais ampla o presente. Acrescentaria, que também é criar bases para as

experiências futuras. Nisso, se traduz um dos objetivos do educador, como traduzir tal ideal em suas práticas.

Em vista disso, é necessário que haja oportunidades de experiências significativas que contribuirão positivamente para esse processo de tornar-se quem se é. Meira (2009) também valoriza a interação, vendo-a como necessária para a nossa formação humana. Para ela,

[o] humano não se constitui no sujeito, nem no objeto, mas no conhecimento sensível que se gera na interação de ambos, quando então se instaura um mundo de sentido para ambos. [...] A instauração qualitativa de interações criativas com o ambiente, a cultura, a linguagem, é responsável pelo desenvolvimento do sentido do humano em nós (MEIRA, 2009, p.124).

O meio que estamos inseridos, juntamente com as experiências que vivenciamos pode direcionar ou influenciar a maneira como enxergamos a vida, a nossa personalidade, a nossa maneira de agir, etc. O tempo que cada um de nós passa na escola, é um tempo de vida muito significativo. Durante aquelas centenas de horas, tivemos a oportunidade de nos formarmos como pessoa, não apenas no âmbito intelectual, mas no âmbito pessoal, psicológico e social.

Por isso, Freire (2016) tem a compreensão que o processo educativo vai além do ensino de conteúdo, trata-se de um processo de formação humana.

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2016, p. 34).

Podemos também transpor esse diálogo sobre experiência e formação humana dos educadores, para as experiências que formaram o professor na sua integralidade. Ou seja, a formação docente também é um processo, e é calcada nos aprendizados adquiridos com as experiências e com as interações que o professor vive/realiza. Justamente por que “toda experiência contém algo das que já se passaram, do mesmo modo como também modifica as que ainda estão por vir” (DEWEY, 2010, p. 27). Logo, o que o professor

[a]prende no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento para compreender e lidar com a situação posterior. O processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem (DEWEY, 2010, p.45).

Esse conhecimento é necessário para a sua atuação na docência, pois é assim que o professor se constrói dentro da sua profissão, e forma a sua identidade. Para Pimenta e Lima (2004):

O professor em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p.41).

Os conhecimentos adquiridos pelo professor em sua docência, não dizem respeito somente ao âmbito intelectual, como também ao seu eu sensível, a sua subjetividade, ao seu modo de ser e de exercer a docência. Nas palavras de Morin (2011),

[é] preciso dizer, já no mundo mamífero e, sobretudo, no mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas também pode fortalecê-lo. [...] Portanto, não há um estágio superior da razão dominante da emoção, mas um eixo intelecto- - afeto, e, de certa maneira, a capacidade de emoções é indispensável ao estabelecimento de comportamentos racionais (MORIN, 2011, p.20).

Conceder devida importância aos aspectos sensíveis e propiciar aos alunos vivências significativas, para um desenvolvimento saudável e equilibrado, intelectual e emocionalmente, é a meu ver um dos atributos educacionais que necessita a preparação da sensibilidade do professor. Ele é a peça fundamental de uma educação sensível, a qual, acredito, contribuirá para que a escola seja um espaço onde emergem vivências positivas e significativas que proporcionem o crescimento e expansão das potencialidades do ser humano.

Morin (2015) aponta a escola como um espaço que tem muito potencial, mas que precisa regenerar-se, curar-se para contribuir com a cura da sociedade através da formação de adultos mais integrados com seu meio, com um olhar crítico e ao mesmo tempo sensível e compreensivo.

Uma educação regenerada não poderia por si só mudar a sociedade. Mas poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos em expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a aventura da vida (MORIN, 2015, p. 68).

Uma educação atenta a dimensão sensível, está preocupada com a formação humana, com os relacionamentos interpessoais, com a o crescimento pessoal do indivíduo e como ele interage e percebe o ambiente a sua volta. Tal compromisso poderia contribuir para o resgate da educação como via para o desenvolvimento humano como um todo.

E qual seria a tarefa primordial da educação senão levar-nos a aprender a amar, a sonhar, a fazer nossos próprios caminhos, a descobrir novas formas de ver, de ouvir, de sentir, de perceber, a ousar pensar diferente... a sermos cada vez mais nós mesmos, aceitando o desafio do novo? (ALVES, 2005, p. 126).

É preciso esperança e garra para lutar, diante de uma realidade por vezes desmotivadora, que não oferece a escola e aos professores condições adequadas para se ter um ensino de qualidade. No entanto, além da tarefa de ensinar, sobrecarrega-se a escola delegando-a a tarefa de educar os filhos. Não concordo em retirar esta responsabilidade da escola, mas entendo que a educação de crianças e jovens requer compromisso da família e da comunidade.

Tenho a ciência de que a tarefa de ser professor é árdua, requer muito conhecimento, compreensão e equilíbrio emocional para suportar as adversidades e conflitos. Por isso, não tenho a intenção de propor com esta pesquisa um aumento de suas responsabilidades, mas antes disso, de propor reflexões sobre a realidade e de apontar caminhos ora possíveis, ora ideais, para tornar a escola um espaço harmonioso e formador, e transformador do ser.

#### **4.1 A tecnologia já é uma realidade**

É visível a inserção das novas tecnologias em nossos cotidianos, trazendo mudanças nos modos de fazer, de comunicar-se, de trabalhar, de estudar, enfim, no nosso viver. Em decorrência dessas transformações, a escola também tem se modificado com o facilitado acesso a informações e aos recursos tecnológicos. Porém esta mudança não tem uma total abrangência e está intrinsecamente relacionada ao contexto escolar em que é analisada. Nesse sentido, Morin (2015) afirma que o ensino público está concorrendo com as mídias, com a televisão, e principalmente com a Internet. Segundo ele a escola pública está sofrendo muitas pressões, tanto uma pressão interna derivada do liberalismo econômico, quanto de uma pressão externa, vinda das mídias e da internet.

As transformações advindas com as novas tecnologias podem ser sentidas em nível mundial, proporcionando conexões que são indiferentes à distância e o espaço. Pode se dizer, que a tecnologia trouxe à tona o instante, a simultaneidade na comunicação, a rapidez da produção e na maneira de obter a informação, a necessidade de exposição para os outros como sinônimo de existir, além de

sentimentos de angústia e ansiedade, advindos, em parte, destas mudanças que ocorreram de maneira rápida.

Porém a tecnologia como a entendemos hoje, não é um fenômeno restrito à nossa época, se considerarmos seu significado. Neste sentido, pode-se dizer que a tecnologia é inventada e produzida pelos homens e mulheres desde os tempos mais remotos da existência humana. A tecnologia surgiu com a necessidade humana de adaptação ao meio exterior para garantir a sobrevivência da espécie, tornando-se um “conhecimento materializado ou extensão do corpo” (LEOTE, 2006, p.1).

A tecnologia disponível em de cada época e local está diretamente relacionada a avanços científicos, aos propósitos de uso, a questões econômicas e até mesmo a questões políticas. “A economia, a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo em diferentes épocas” (KENSKI, 2007, p. 21). Desde então, a tecnologia tem acompanhado e possibilitado o desenvolvimento das mais diversas atividades, provocando sucessivas mudanças no modo de vida das pessoas. Isso tem gerado uma necessidade constante de adaptação, que nem sempre são bem recebidas, ocasionando resistência e conflitos.

Um exemplo disso, são as mudanças no sistema de produção, que resultaram na sociedade altamente industrializada que vivemos hoje. Nota-se que as transformações no âmbito do trabalho foram bastante significativas. Em alguns casos, estas levaram – e continuam levando – à adaptação das empresas e trabalhadores às novas tecnologias. Mas em outros casos as mudanças ocorreram de maneira brusca, ocasionando o declínio e a extinção de várias profissões, que tiveram suas funções substituídas pela tecnologia ou foram tragadas pela industrialização.

Desse modo, o consumo de bens tecnológicos pode dar indícios sobre a inclusão do sujeito na sociedade de consumo, na qual, a mídia age de forma a influenciar e seduzir as pessoas para obterem produtos e serviços novos que contém em si a promessa de bem-estar e felicidade, fortalecendo nos imaginários, ideias de “modernidade” e atualidade com o tempo presente. As pessoas então se esforçam por consumir objetos e produtos, mesmo que o sentimento de satisfação e pertencimento a esta lógica social seja instantâneo e breve, incidindo posteriormente no obsolescência. Isto reforça este ciclo de consumo e satisfação, o qual tende a não se esgotar.

Nesse sentido, Paulo Freire (2016), no final da década de 1990, refletia sobre

como o progresso científico e tecnológico não respondia necessariamente as necessidades humanas. Para ele, “um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior” (FREIRE, 2016, p. 127). Para este importante educador, isso é uma questão ética e política, no sentido de que, não se poderia ou deveria usar a própria liberdade para acabar com a liberdade do outro, tendo em vista que o usufruto dos avanços científicos e tecnológicos, têm levado milhares de pessoas à desesperança, conforme suas palavras. Freire (2016, p.128) explica que “[n]ão se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos”. E complementa afirmando que o sacrifício de milhares de pessoas em detrimento dos avanços tecnológicos expõe o quanto se pode transgredir o que ele chama de ética universal do ser humano a favor da ética do mercado e do lucro.

Além disso, as crescentes mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, sobretudo em decorrência do avanço das tecnologias, constituem “uma ameaça a estabilidade e permanência dos nossos conhecimentos, tornando-os frágeis e provisórios” (HARGREAVES, 1996, p.85). O que pode se relacionar com o fenômeno da globalização, que facilitou a difusão tecnológica em nível mundial, ampliando, além do comércio, a comunicação e o acesso a informação. As novas tecnologias foram se inserindo de maneira rápida e ocasionando a substituição de equipamentos de uso e a introdução da linguagem computacional no ambiente de trabalho e cotidiano de forma geral. O resultado é que os trabalhadores de vários segmentos precisaram (e ainda precisam) estar abertos aos novos e constantes aprendizados com relação aos meios tecnológicos.

Este é o caso dos profissionais da educação. Eles também perceberam as mudanças no sistema de ensino, ocasionado pelo advento das TIC (Tecnologias da informação e comunicação). Pode-se dizer que os professores que têm mais de quinze anos de docência, vivenciaram a crescente presença das TIC no espaço escolar – e na própria sociedade – substituindo equipamentos de uso cotidiano como mimeógrafos, máquinas de escrever, retroprojetores, fax, disquetes, fitas de vídeo e fitas cassete por computadores com acesso à internet, CDs, DVDs, pen drives, data-shows, máquinas copadoras, câmeras digitais, televisores de alta definição, *tablets*, entre outras tecnologias.

A tecnologia adentrou (e tem adentrado) o espaço escolar de modo a

“modernizá-lo”, ou melhor, torná-lo contemporâneo aos avanços tecnológicos que foram sentidos pela sociedade, na qual ambas, sociedade e educação, tiveram que se adaptar neste processo de inserção das novas tecnologias. Isso não foi e não está sendo um processo fácil, tendo em vista que,

O ensino público em seu conjunto foi pego de surpresa pelas mídias e, com frequência, não sabe como reagir, exceto com desprezo diante da fascinação que as telas dos computadores exercem sobre as crianças e, mais amplamente, diante da “cultura de massa”, que impregna não apenas crianças e adolescentes, mas a sociedade como um todo (MORIN, 2015, p.63).

Na visão de Morin (2015), essa fascinação, tem provocado uma gigantesca confusão de saberes, onde misturam-se informações e crenças de todos os tipos, fazendo com que o espaço virtual seja “uma espécie de escola selvagem que contorna a escola oficial e que as novas gerações frequentam para se informar e se formar” (MORIN, 2015, p. 63).

A plataforma virtual se apresenta como um espaço sedutor, que cativa a atenção das pessoas de todas as idades. Para Domingues (2014, p.70) “o avanço tecnológico provoca os sentidos e desafia o homem contemporâneo, que se vê aturrido e seduzido com o que é possível e permitido pelo desenvolvimento científico. Este homem ‘navega’ em espaços virtuais simultâneos, não lineares”. O que nos sugere que a tecnologia tem modificado a maneira com que buscamos as informações e a maneira como aprendemos.

As informações advêm de várias fontes, que por vezes podem ser errôneas, incertas e provisórias. Tendo em vista que nos tempos que correm, “é preciso saber o que procurar e onde procurar. Uma vez conectado, é preciso distinguir entre o que é relevante e irrelevante, sério e fraudulento para reter o importante e deitar ao lixo o que não presta ou não se adapta” (ALARCÃO, 2011, p. 27).

Considerando que “[o] homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas, elas transformam sua maneira de pensar, sentir [e] agir” (KENSKI, 2007, p. 21), em boa parte das vezes, o desejo por consumir bens tecnológicos está relacionado ao desejo de inclusão ao “mundo virtual” da internet e o fácil acesso a ele. O espaço da internet se constitui hoje como um espaço democrático, libertário e de contato social. Surge com a internet uma nova maneira de relacionar-se por meio de redes sociais virtuais, que possibilitam a interação dos indivíduos. Esta nova forma de comunicação mediada pelo computador, explora a sensação de simultaneidade e presença, não importando as distâncias físicas e

geográficas que separam os sujeitos.

A partir desses sistemas de percepção mediados por computadores estamos redescobrimo e reconstruindo nossas relações com o mundo. [...] A participação interativa em rede nos traz no mínimo a sensação de cidadãos do universo, num planeta que se tornou espaço de referência no cotidiano. [...] [É um] campo transformador de potencialidades e no qual todas as trajetórias são possíveis (PRADO, 2003, p. 218-219).

Vivemos sobre a provisoriedade dos nossos saberes diante das descobertas e das novidades que a tecnologia proporciona. O nosso pensamento também “navega” realizando diferentes conexões sobre as coisas, perdendo a sua linearidade inicial.

Assim como, na educação, o papel do professor tem se modificado, ele deixa o antigo papel de ser o detentor e transmissor do saber, diante da informação que se tornou acessível através da internet.

Antes da Internet, as mídias, principalmente a televisão, eram escolas selvagens que competiam com a escola pública, atualmente a Internet é a enciclopédia na qual todos os saberes estão à disposição do jovem internauta, que pode opor seu saber adquirido no Google ao saber de seu professor (MORIN, 2015, p. 59).

Ocorre nos últimos anos uma guerra fria que envolve por um lado, as novas tecnologias, que fascinam, cativam e prendem a atenção das crianças e jovens, e por outro lado, a escola, com seu sistema de ensino tradicional, que luta para sobreviver e se adaptar aos novos tempos. Para Morin (2015),

Em sua totalidade, o ensino público concorre com as mídias, com a televisão, está cercado, asfixiado, sitiado por elas e, cada vez mais, pela Internet. As crianças e adolescentes aprendem a viver, a princípio com suas famílias ou na rua, depois com as mídias, com a televisão e, sobretudo, com o gigantesco reservatório enciclopedista em expansão que é a Internet (MORIN, 2015, p.63).

Essa nova maneira de formar-se tem provocado muitas inquietações, no sentido do que essas crianças e adolescentes têm sido expostos, que tipo de informações eles estão consumindo, que tipo de perigos se escondem no mundo virtual. Ao mesmo tempo, que tal situação propicia a discussão sobre o papel da escola e do professor diante dessa nova realidade. Para Alarcão (2011, p. 27): “O desenvolvimento destas múltiplas fontes de informação exige reestruturações na relação do professor e do aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber”. Isso significa que terá de haver uma mudança nos papéis tradicionais dos professores e alunos.

É fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado. Mantendo-se embora o triângulo da atuação didática (professor, aluno, saber), o vértice do saber é como um botão que se abre numa variedade de fontes de informação. O professor continua a ter o papel de

mediador, mas é uma mediação orquestrada e não linear (ALARCÃO, 2011, p.27).

Tais mudanças implicam em tensões na adaptação dessas novas configurações de ensino, nesses novos papéis. Há uma inquietação no professorado, que talvez agrave a crise já sentida na educação, em uma profissão infelizmente, no contexto brasileiro, se encontra desprestigiada e desvalorizada. Para Arroyo (2000) está em xeque “[...] o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam” (ARROYO, 2000, p. 34).

De fato, o fácil acesso a informação através da rede mundial de computadores, possibilita os estudantes obterem as informações de forma autônoma e não somente através da figura do professor. Dessa maneira, o papel histórico e subjetivo do professor, de constituir-se como fonte e transmissor do saber, vem modificando-se na contemporaneidade com o fácil acesso à informação e maior possibilidade do conhecimento provir de outros meios. Até a própria constituição do saber assumiu seu caráter de mutabilidade na atualidade com as novas e constantes descobertas científico-tecnológicas.

Compete ao professor perceber essas mudanças na produção de conhecimento na atualidade. A sua função de transmissor do saber passa a ganhar os contornos do diálogo com as informações e os conhecimentos de mundo trazidos pelos alunos em sala de aula. O professor sai do centro da relação e passa a orientar seu aluno em sua busca, numa nova relação de ensino-aprendizagem (FISS; AQUINO, 2013, p. 203).

Porém essas mudanças não alteram a importância da figura do professor. Ele é um dos grandes responsáveis por transformar as informações em conhecimento e por tornar estes, significativos para a vida do aluno. Ele tem o poder de incentivar o senso crítico do estudante quanto ao meio em que ele vive e as informações que recebe, criando estratégias metodológicas que deem vazão a curiosidade dos alunos e a autonomia que eles vêm adquirindo com o “navegar” pela internet. Por meio dessas possibilidades de ensino, o professor pode fazer o uso das novas tecnologias, que poderá – certamente – resultar em uma maior aproximação do saber curricular com o cotidiano dos estudantes. Desta forma, é

[...] na ação do professor na sala de aula e no uso que ele faz dos suportes tecnológicos que se encontram à sua disposição, [que são] definidas as relações entre o conhecimento a ser ensinado, o poder do professor e a forma de exploração das tecnologias disponíveis para garantir melhor aprendizagem para os alunos (KENSKI, 2007, p. 19).

Mudar as práticas pedagógicas com o intuito de aumentar a qualidade do ensino e diminuir a distância do que se pratica em relação às novas tecnologias dentro

e fora da sala de aula, tem sido a busca de muitos professores contemporâneos, que buscam maior qualificação para o seu trabalho, nos cursos de formação continuada, bem como na instrução autodidata. À medida que o professor passa a reconhecer os novos meios tecnológicos como instrumentos úteis para o desenvolvimento de suas aulas, a incorporação das novas tecnologias passa a conviver com o uso do giz, da lousa e do livro didático.

Os recursos tecnológicos têm muitos potenciais a serem explorados em benefício do aprendizado dos estudantes. Por isso a atualização do professor quanto ao uso das novas tecnologias possibilita que o ensino acompanhe as linguagens dos novos tempos (ROCHA, 2011). E os alunos que não têm acesso ao computador teriam assim a oportunidade de inclusão aos novos meios de produção de conhecimento e de comunicação. Além disso, as TIC contribuem para o professor se manter informado quanto às novas descobertas que envolvem seu campo de conhecimento. Na contemporaneidade, o professor se torna um aprendiz constante, diante da multiplicidade de possibilidades de conhecimento que os novos meios têm a lhe oferecer.

O aspecto comportamental cognitivo do ser humano também se alterou com a introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação. Supõe-se que a rapidez e facilidade de acesso, produzirão sujeitos com o pensamento mais acelerado, disperso, não linear e que usem as informações disponíveis de maneira a traçar as inúmeras conexões ou “links” entre elas.

[O] jovem hoje, por outro lado, pode estar desenvolvendo um novo modo de pensar, voltado à rapidez da capacidade de detectar a informação e sintetizá-la. Mas, assim como as informações zapeadas, sua mente, seu corpo e suas relações podem estar fragmentados, dificultando a percepção mais apurada e cuidadosa, seja de seus sentimentos, seja das experiências que o mundo tão intensamente lhe oferece (PALADINO, 2010 apud NOGARO; ECCO, 2013, p. 393).

Estamos cada vez mais informatizados com as novas tecnologias e informados com os acontecimentos do mundo. Tal fenômeno tem provocado uma quase-dependência da tecnologia para viver e, na corrida para acompanhar sua última inovação, alguns transtornos ou dificuldades acometem a nós sujeitos, como a perda do tempo de lazer ou reflexão sobre nossas próprias vidas ou objetivos fundamentais de nossa existência. A dependência tecnológica e por que não dizer, psicológica, concomitante ao consumo exacerbado das tecnologias é um fenômeno contemporâneo advindo com as novas tecnologias. O uso de recursos tecnológicos

alcançou tamanha proporção no cotidiano, que o seu não-uso, implica um sentimento de exclusão de ordem informacional, comunicacional e até mesmo social, que pode estar presente no imaginário dos sujeitos.

Por outro lado, vivemos apressados e desatentos e a pressa afeta as nossas relações humanas, de modo que não temos mais o tempo necessário para o diálogo no “olho a olho”, em um encontro concreto com as pessoas. Em decorrência disto, estamos nos tornando cada vez mais fechados em nosso mundo, produzindo uma escassez de espaços para a sensibilidade, onde ocorre uma anestesia, em detrimento da *estesia*. Tudo isso nos leva a perceber, que a subjetividade humana merece maior atenção na contemporaneidade.

Tais aspectos subjetivos dos sujeitos contemporâneos podem ser trabalhados através da arte. Não que a arte sirva a esse propósito, mas por meio desta, podemos reencontrar com a nossa sensibilidade. Trata-se de explorar o mundo subjetivo de cada um de nós, desenvolvendo o saber sensível responsável por nossa percepção das qualidades do mundo que nos cerca. Pois conforme Duarte Júnior (2001), este é o saber que perpassa pelo corpo, que permite o nosso processo de raciocínio e reflexão e que funda assim todos os demais saberes.

## **Capítulo 5. Metodologia de investigação**

Para se construir uma pesquisa, primeiramente é preciso buscar conhecimento sobre a área ou assunto escolhido. As informações encontradas podem conceder inúmeros indícios, tais como, a detecção de carências de pesquisas sobre um determinado assunto, ou ao contrário, excesso e multiplicidade de pesquisas. Bem como, pode apresentar modos de fazer, autores relacionados com o que se pretende pesquisar, entre outros pontos. Portanto, primeiramente neste capítulo falarei de uma pesquisa que ocorreu através de uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES para conhecer as possíveis similaridades com outras investigações. Num segundo momento, será abordada a metodologia propriamente dita, como o trabalho foi realizado e delimitado. Também apresentarei sobre as professoras de arte, que se constituem como sujeitos da pesquisa.

### **5. 1 Conhecendo as pesquisas do Banco de Teses e Dissertações da Capes**

A fim de conhecer as teses e dissertações produzidas com similaridade de objeto de pesquisa em relação a esta dissertação, realizei uma pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) através de alguns descritores. Dentre os descritores utilizados estava: “importância da arte”. Os resultados, em novembro de 2018, apontaram para 81 teses e dissertações que continham esta composição de palavras. As temáticas eram as mais variadas, tais como: arte literária, arte na inclusão escolar; arte para a Educação de Jovens e Adultos – EJA; arte para o desenvolvimento da criatividade infantil; políticas de ensino da arte; arte e saúde mental; arte para o cumprimento de medidas socioeducativas; alfabetização artística; arte e design; arte e artesanato, entre outros exemplos.

Um dos trabalhos que apresentou pontos de similaridade com a presente dissertação, foi a dissertação de Cinara Marli Da Cunha Baumgartner, então discente do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau, SC, cujo título era: “A Construção do olhar: Concepções e práticas pedagógicas acerca do ensino de Arte e da utilização de imagens fixas”, defendida no ano de 2010, em Blumenau, SC. A dissertação segundo a autora visava compreender

quais as concepções de cinco professores de Arte, que lecionavam para 4<sup>as</sup> Séries do Ensino Fundamental de escolas públicas da cidade de Gaspar – SC, tinham a respeito da importância da arte na escola e da utilização de imagens. Ela realizou com estes cinco professores uma entrevista semiestruturada e observações em sala de aula. Com o auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e pesquisa bibliográfica em teóricos tradicionais da área da educação a nível mundial e da arte-educação no Brasil, as reflexões apontaram para o ensino da arte como importante para o desenvolvimento da criatividade dos alunos, da coordenação motora, da habilidade em misturar cores, do aprimoramento da sensibilidade, da capacidade de percepção e memória, bem como, o favorecimento da capacidade crítica. Em sua análise, as professoras agiram de acordo com a Proposta triangular para o Ensino da Arte criada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa na década de 1980, ao fazerem o uso das imagens para identificar os elementos visuais da sua composição.

Outro trabalho analisado que havia pontos de similaridade entre as pesquisas, foi a Tese de Doutorado de Francisco Carlos Franco, intitulada de “Sentimentos e emoções dos professores de Arte que atuam na rede estadual paulista frente às mudanças de políticas educacionais”. Tese defendida no Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo – SP, em 2008. A tese de Franco (2008) apresenta uma investigação sobre os sentimentos e emoções dos professores de Arte diante das mudanças educacionais das últimas décadas. De natureza qualitativa, ele se utilizou do recurso de entrevistas semiestruturadas para entrevistar oito professores que atuavam em uma Diretoria de ensino da Grande São Paulo, e eram reconhecidos pela comunidade pelo trabalho que desenvolviam. Teoricamente sua tese foi embasada pela proposta de Henri Wallon, que segundo Franco (2008), refere-se à concepção de integração entre o organismo e o seu meio social, bem como, da integração domínios afetivo, cognitivo e motor. Os resultados das entrevistas apresentaram uma série de problemáticas decorrente de políticas públicas que vinham comprometendo o trabalho dos docentes, tais como: salas superlotadas, salários baixos, carga excessiva de trabalho, falta de materiais didáticos e salas apropriadas para o ensino de Artes. Isto gerava nos professores, sentimentos de insatisfação, desilusão e revolta. Com esta análise, o autor concluiu que esses fatores dificultavam a ação dos docentes, porém não comprometeram o compromisso que eles tinham para com o ensino, tendo em vista que os professores continuavam se aprimorando através de cursos de formação

e revelando atitudes de zelo e responsabilidade para com a educação das crianças e dos jovens, seus alunos.

O segundo descritor colocado no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes, referia-se aos “desafios do ensino de arte”. Ele apresentou apenas dois resultados. O primeiro foi uma dissertação de mestrado que se referia a utilização da arte contemporânea para a formação de professores, através de um estudo com estudantes universitários do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, sob a autoria de Clifford (2009). O outro trabalho, também uma dissertação, se referia ao uso de imagens de celular nas práticas juvenis do cotidiano da escola, sob a autoria Coelho (2013). Ambas as dissertações não apresentaram a meu ver, similaridades significativas para serem analisadas com maior profundidade e posteriormente, descritas no presente trabalho.

Outro descritor utilizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes foi “ideais de ensino”, obtendo somente dois resultados. Um deles se referia a construção do currículo do ensino de ciências com ênfase na legislação, sob a autoria de (Mendes, 1996). O outro trabalho também era uma dissertação e tratava sobre o ensino da comunicação empresarial em Mato Grosso do Sul, no que confere as dificuldade e desafios das novas mídias, sob a autoria de Cardinal (2013). Como se pode observar, ambos os trabalhos não apresentam qualquer similaridade com a presente pesquisa, e, portanto, não foram analisados.

Os dos trabalhos anteriormente analisados, respectivamente a dissertação de Cunha (2010) e a tese de Franco (2008), possuíam alguns pontos em comum com o presente trabalho, tais como, utilizaram os professores como sujeitos das pesquisas, e através de entrevistas semiestruturadas, concederam protagonismo as causas e problemáticas apresentadas pelos professores no exercício da docência em Arte. No entanto, houve muitas dissemelhanças no tocante ao objeto de investigação e os sujeitos da pesquisa. Observamos, portanto, que a presente dissertação, possui suas singularidades no que diz respeito a sua problemática no tocante as dificuldades, desafios e ideais do professor de Arte.

## **5.2 O caráter qualitativo da pesquisa**

Nos últimos tempos, segundo Nóvoa (1995), os professores têm se tornado centro dos debates investigativos e das problemáticas de investigação. Tendência que

aponta para a compreensão do professor nas suas dimensões individual e coletiva. Individual, pois no exercício da docência, segundo Nóvoa (1995), não há como separar o pessoal e o profissional, a maneira como o professor vive a profissão, por vezes se sobrepõe as suas técnicas ou conhecimentos que transmite. Para o autor, há na identidade docente um equilíbrio entre as características pessoais e os percursos profissionais. Também é preciso conhecer o professor na sua dimensão coletiva, como parte de um corpo docente, de uma instituição, de uma associação de professores. Como parte de um grupo que tem sua identidade, que pode compartilhar das mesmas inquietações, das mesmas aspirações, ter diferentes formações e ainda assim, ter vivências semelhantes na atuação docente.

Para conhecer de fato, o professor em suas dimensões individual e coletiva, é preciso deslocar-se. Ter em mente os conhecimentos teóricos e os objetivos sobre o que se pretende investigar, quais aspectos se quer conhecer. A fim de que o caminho trilhado pelas respostas das questões, nos aponte para a compreensão dos fatores que compõe o problema central da pesquisa.

A fim de responder a questão: “Como as professoras Artes visuais lidam com a problemática da profissão no tocante aos desafios do ensino, a importância concedida a seu ofício, e a busca pelos seus ideais de ensino de arte?”, segui um caminho metodológico que possibilitasse, em primeiro lugar, ter o contato direto com os professores de arte, a fim de que as suas falas pudessem protagonizar de fato, a minha pesquisa. Tinha o objetivo geral de compreender quais são as realidades e as aspirações dos professores de Pelotas acerca do exercício de sua profissão. Portanto, ele demandava uma descoberta gradual, sucessiva, daquelas que se delineiam na profundidade da escuta, na análise das narrativas e dos discursos.

Com isso, minha pesquisa se configurou como uma pesquisa de caráter qualitativa, tendo em vista que seu enfoque se encontra no entendimento de uma situação ou um problema. O enfoque qualitativo busca explorar e descrever o problema, pois compreendem que há uma relação de interdependência entre o sujeito e o objeto, entre o sujeito e o meio que se encontra (LAKATOS; MARCONI, 2017).

Para as pesquisadoras Lakatos e Marconi (2017), o problema em uma pesquisa qualitativa, não é inventado pelo pesquisador, mas é formulado em decorrência daquilo que o pesquisador vem observando em determinado contexto. Ou seja, o interesse na pesquisa advém das situações que são detectadas aos olhos do pesquisador. De fato, o problema da presente pesquisa, foi formulado a partir de um

conhecimento experiencial das minhas vivências enquanto professora estagiária, das indagações advindas da observação da atuação dos docentes, bem como, da minha trajetória enquanto pesquisadora de Iniciação Científica durante o período de graduação, cujas pesquisas que realizava com minha professora orientadora de Iniciação Científica<sup>4</sup>, atentavam para a figura do professor em meio a diversos aspectos da docência.

No enfoque qualitativo a preocupação maior não é com a neutralidade científica, tanto que é permitido ao pesquisador uma conduta participante, um envolvimento ativo com sua pesquisa e uma conseqüente produção de conhecimento. Neste tipo de pesquisa, os dados aparecem no decorrer do percurso, e o número de casos é relativamente pequeno. No entanto a análise dos dados obtidos pode ser bastante aprofundada, utilizando-se de diversos recursos textuais e audiovisuais para tal. A maneira como se coletam os dados da metodologia qualitativa e a maneira como estes são interpretados, é determinante para designar que tal pesquisa possui caráter qualitativo.

Segundo Lakatos e Marconi (2017), a abordagem qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc” (LAKATOS; MARCONI, 2017, p. 300). Deste modo, é possível perceber que em uma pesquisa de caráter qualitativo, há uma preocupação em compreender o objeto de investigação, ou seja, as particularidades desse objeto e o contexto em que ele se encontra. O estudo qualitativo se desenvolve em uma situação natural, e assim oferece detalhes da complexidade do problema que é observado. A pesquisa qualitativa, de acordo com Borgam (1987, apud LAKATOS; MARCONI 2017) pode ser descrita pelas seguintes características: tem o ambiente natural como fonte direta dos dados, é descritiva, analisa intuitivamente os dados, preocupa-se com o processo e não só com os resultados obtidos com a pesquisa.

Para resumir, é possível afirmar que a abordagem qualitativa prioriza a relação entre os sujeitos e o contexto que se encontram. Para Stake (2011), os estudos que

---

<sup>4</sup> Professora Dra. Maristani Polidori Zamperetti, docente do Centro de Artes – UFPel e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEI, que na época compreendida entre 2012 e 2014, me orientou enquanto bolsista de Iniciação Científica PIBIC/Cnpq, em sua pesquisa que se intitulava “Pesquisa e Ensino na Formação de Professores em Artes Visuais – relações com a reflexão e a experiência”, desenvolvida no âmbito do Centro de Artes – UFPel.

enfocam a experiência pessoal são qualitativos. Ele define os estudos qualitativos como sendo interpretativos, pois este estudo reconhece a existência de múltiplos significados e percebe que as descobertas realizadas são frutos de interações entre o pesquisador e os sujeitos. Stake (2011), também aponta que o estudo qualitativo é experiencial, no sentido de que concede atenção as observações feitas pelos participantes, aos que eles veem e sentem. Também o estudo qualitativo é situacional e personalístico, ou seja, é um trabalho direcionado a contextos únicos e está submetido às percepções individuais dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Neste sentido, a entrevista semiestruturada se mostra como um instrumento de pesquisa que atende ao critério de conhecer as particularidades dos contextos vividos pelos sujeitos e a eles próprios. A entrevista concede voz e protagonismo ao sujeito entrevistado, possibilitando que este expresse o que pensa e sente sobre aquilo que vivencia, e desta maneira, pode denominar os eventos da sua vida cotidiana, se utilizado de seus próprios termos. A entrevista, permite que sejam tratados assuntos de caráter pessoal. No decorrer da mesma, o entrevistado, pode gradativamente construir as suas próprias reflexões, analisando os fenômenos sob o seu ponto de vista.

Para tanto, como instrumento metodológico para a obtenção dos dados para a análise foi escolhida a entrevista semiestruturada. As entrevistas semiestruturadas são previamente elaboradas e seguem uma ordem específica, uma linha que lhes concede estrutura para que conversa mantenha-se em seu objetivo predeterminado. A entrevista semiestruturada é um recurso que possibilita ao pesquisador a criação de novas indagações caso haja necessidade de esclarecimento de algum ponto específico que contribua para a resposta do entrevistado. Embora tenha uma estrutura, esta modalidade de entrevista ainda permite que se tenha a fluidez necessária para que se estabeleça momentaneamente uma relação de confiança e um clima amistoso entre o pesquisador e o entrevistado. Segundo Yin (2015), o entrevistador pode perguntar para a pessoa entrevistada, as suas interpretações sobre determinado evento, comportamentos, bem como, bem como explicações sobre acontecimentos.

As entrevistas foram realizadas no período que compreendia de julho de 2018 a setembro de 2018. Elas tiveram em média meia hora de duração. Duas delas foram realizadas no espaço escolar e duas no espaço domiciliar, conforme descrevo a seguir.

### 5.3 As professoras de Artes Visuais como sujeitos da pesquisa

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, considerei alguns aspectos. O primeiro dos critérios para a seleção, era ser professor ou professora da disciplina de Artes e atuar no Ensino Fundamental em Pelotas. Com o intuito de aprofundar a análise das questões respondidas, delimito minha análise a quatro sujeitos, quatro professoras de Artes. Dentre estas, três lecionam em escolas públicas do município. Dessas, duas professoras atuam em diferentes escolas municipais e uma atua em uma escola estadual. A quarta professora entrevistada atua em uma escola privada e foi escolhida justamente pelo contexto de atuação, que se diferenciava das outras professoras pesquisadas, pelo menos em teoria. No decorrer da leitura desta dissertação, o leitor poderá verificar se esta premissa confere.

Gostaria, portanto, de descrever brevemente sobre cada uma das professoras entrevistadas. Usarei codinomes para substituir os nomes originais das professoras a fim de ocultar suas identidades, pois não tenho a intenção de causá-las quaisquer prejuízos, constrangimentos ou sanções com os relatos que elas gentilmente me concederam. É importante salientar que as entrevistas foram feitas pessoalmente, foram todas gravadas e transcritas em uma etapa posterior. Duas entrevistas foram realizadas nos ambientes de trabalho e duas no âmbito doméstico, por serem realizadas no período de recesso escolar.

Começarei por aquela professora que chamarei pelo pseudônimo de Frida, remetendo a artista mexicana Frida Kahlo, importante pintora do século XX, cuja obra com significativa expressão e dramaticidade, apresenta um caráter autobiográfico muito significativo. A professora que chamarei de Frida, escolheu este pseudônimo entre as artistas mulheres, pois na sua visão a artista era muito expressiva e suas obras retratam a realidade, o que a professora acredita ser muito difícil de representar. Quando solicitei que a professora então escolhesse uma obra significativa de Frida Kahlo, ela escolheu a obra “O sol e a vida” (Fig. 1), que atualmente está no Museu Dolores Olmedo, na Cidade do México, México. Segundo ela, foi por que esta pintura lhe remete a ideia de que por mais que enfrentemos conflitos e situações difíceis, após vem o sol e luz.



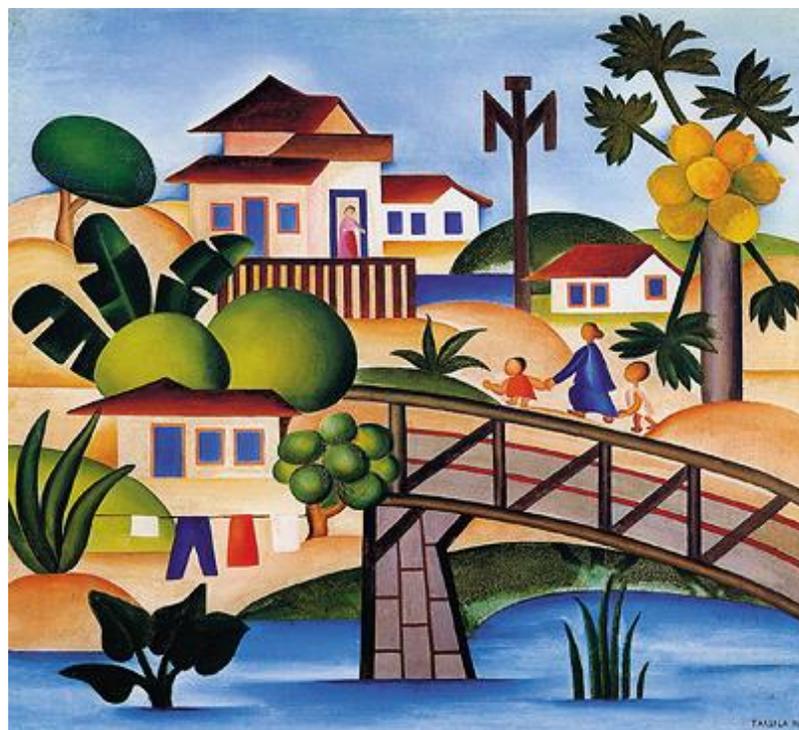
**Figura 1:** Obra escolhida, “O Sol e a Vida”, de Frida Kahlo, 1947.

**Fonte:** <https://artsandculture.google.com/partner/museo-dolores-olmedo?hl=pt-BR>

A professora Frida inicialmente se apresenta contando um pouco de sua história. Diz que seu interesse por arte começou na infância, quando participava da confecção de cartazes da escola e a professora a elogiava. Tempos depois, quase começou a cursar Pedagogia, mas seguiu para o caminho das Artes Visuais – Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas. Depois de um tempo de formada, conseguiu um contrato de um ano e meio para exercer a profissão de professora de Artes. Quando o contrato acabou, logo conseguiu a nomeação de um concurso municipal. Atua, portanto, desde 2013 na mesma escola municipal, localizada no Bairro Central de Pelotas. A escola atende ao Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Educação para Jovens e Adultos. Ao todo possui cerca de 600 alunos, sendo a metade destes, correspondente ao Ensino Fundamental. Pela localização central, os alunos provêm de diversos bairros da cidade. Sua entrevista foi realizada na escola onde ela atua, no dia 28 de setembro de 2018, em um horário que ela havia disponível, em uma das salas de aula e em um tempo de vinte e cinco minutos. A entrevista ocorreu com êxito em um clima de sinceridade e abertura, que denotava a disponibilidade da professora em contribuir com a pesquisa.

A segunda professora entrevistada é a professora que vamos chamar de Tarsila, fazendo referência a uma importante artista da primeira fase do modernismo brasileiro (compreendido entre os anos de 1922 e 1930), Tarsila do Amaral. Artista

que se destacou em seu estilo inconfundível de representar as brasilidades, da cidade e do campo, mostrando em suas obras elementos da flora e da fauna brasileiras e da cultura local. A professora que chamaremos de Tarsila escolheu este pseudônimo por que a artista para ela foi símbolo da Arte Moderna brasileira e deixou um legado de valorização da cultura e amor à pátria ao utilizar elementos compositivos com referências ao Brasil. Para ilustrar seu pensamento ela então escolhe a obra de Tarsila do Amaral “O Mamoeiro” (Fig. 2), obra que pertence a Coleção de Artes Visuais do Instituto de Estudos Brasileiros - USP (São Paulo, SP).



**Figura 2:** Obra escolhida “O Mamoeiro”, de Tarsila do Amaral, 1925.

**Fonte:** <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1623/o-mamoeiro>

Professora Tarsila iniciou seus estudos em Arquitetura, mas desistiu para cursar Educação Física pois adorava nadar e pular trampolim. Se formou em Educação Física, casou e mudou-se para outro Estado, onde permaneceu dez anos trabalhando como professora de Educação Física. Quando voltou a pelotas resolveu fazer uma especialização na sua área. Gostou tanto de voltar a estudar que resolveu fazer uma segunda graduação: Artes Visuais – Licenciatura, na Universidade Federal de Pelotas. Surpreendeu-se positivamente ao constatar que suas colegas de graduação tinham sido suas alunas na 4ª série do Ensino Fundamental. Para ela, os

anos a mais a beneficiaram no modo de ver e perceber as coisas. Tanto que demorou seis anos para formar-se, pois não queria sair daquele “mundo diferente”, conforme ela descreve o Centro de Artes da UFPel. Em seguida, também se especializou em Artes Visuais. Atua, portanto, nas duas áreas, a de Artes e a de Educação Física. Se mostra contente com os cursos realizados e no momento quer aproveitar, em suas palavras “se divertir”, com o trabalho que desenvolve na escola. Espaço institucional onde ela sempre sonhou em atuar, pois foi a escola onde ela estudou quando jovem. A escola que a professora Tarsila atua, também se localiza em área central da cidade de Pelotas. É uma escola municipal, das mais tradicionais da cidade, no sentido de popularidade e anos de existência. Atende cerca de três mil alunos distribuídos entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e Curso Normal. Só do Ensino Fundamental, são 1500 alunos. Por ser uma escola de localização central de Pelotas, recebe alunos de diversos bairros e localizações, tais como: Vila Castilho, Bairro Gotuzzo, Bairro Getúlio Vargas, entre outros. A entrevista com a professora Tarsila se realizou no dia 25 de setembro de 2018, teve duração de vinte minutos e foi realizada no pátio de sua escola, enquanto a coordenadora pedagógica da área de Artes, substituíva momentaneamente a professora Tarsila para que ela concedesse a entrevista. O clima da entrevista foi bastante amigável e animado, pois aparentemente, a professora Tarsila mostrou-se uma pessoa muito alegre e assertiva.

A terceira professora entrevistada, chamarei pelo pseudônimo de Anita, remetendo a Anita Malfatti, outro grande nome da pintura moderna brasileira, cujas obras causaram alvoroço na Semana de Arte Moderna de 1922 e por seu estilo expressionista foi duramente e injustamente criticada na época. Dentre as obras da artista, a pintura que se destaca para a professora Anita é a obra “Tropical” (Fig. 3). Na opinião da professora, a obra escolhida chama a atenção pela brasilidade da temática e das cores. Expressa, portanto, a riqueza do nosso país, a figura da mulher, a miscigenação e a diversidade como um todo.



**Figura 3:** Obra escolhida “Tropical”, de Anita Malfatti, 1917.

**Fonte:** <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2046/tropical>

Segundo o relato da professora Anita, ela não lembra de ter tido aula de Arte na infância, mas de copiar figuras encontradas em livros. Na adolescência ela teve contato com as aulas de história da Arte durante o Ensino Médio. Período que ela relata com satisfação ao lembrar que aprendeu muito conteúdo com as metodologias de ensino utilizadas pela professora, tais como o uso de projeção de imagens através do retroprojektor, desenho da linha do tempo para localizar os movimentos artísticos e texto sobre os mesmos para copiar. Foi então que ela se encantou pela história da Arte. Sete anos depois de concluir o Ensino Médio, depois de casar e ter filhos, resolveu ingressar em Artes Visuais – Licenciatura pela UFPel. Conta que sua experiência de graduação foi muito boa apesar de ter dificuldade em relação a uma disciplina do curso. Formou-se no ano de 2009 e começou a trabalhar em 2011, pela dificuldade em encontrar emprego. Começou a trabalhar em São Lourenço, em uma vaga temporária para professora de Artes. Na qual ela relembra com nostalgia, por considerar uma das melhores escolas que atuou. Segundo ela, as turmas eram pequenas e por isso ela podia trabalhar o que queria, concedendo maior atenção aos alunos em comparação a situação que se encontra hoje, onde as turmas que atua são maiores. Ela também relata que o material para as aulas de arte era conseguido com maior facilidade. Com a dificuldade para se inserir no mercado de trabalho, ela resolveu cursar Pedagogia, área que também atua no momento. Ao total, ela trabalha

60 horas/aula semanais, divididas entre quatro escolas. A escola onde exerce a função de professora de Artes, é uma escola estadual, localizada no Bairro Três Vendas em Pelotas. Segundo informações do site da Prefeitura Municipal de Pelotas (2019), a escola atende cerca de 700 alunos entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA. Destes, cerca de 300 alunos frequentam o Ensino Fundamental. A entrevista com a professora Anita ocorreu em meu domicílio, na data de 26 de julho de 2018 e teve duração de quarenta minutos. A professora se mostrou bem acessível a conversa, tanto que relatou muito das suas dificuldades encontradas no âmbito escolar. Foi uma entrevista muito franca, direta e com poucos meandros.

A quarta professora entrevistada foi a professora que chamaremos de Lygia, em referência a artista contemporânea brasileira Lygia Clark, cujo legado de esculturas e objetos artísticos são referências de uma Arte que visava aproximar o público da obra através de uma interação tátil e apreensão sensível do objeto de Arte. Uma obra da série “Bichos” (Fig. 4) de Lygia Clark que se encontra na Galeria Seroussi Nathalie, em Paris – França, foi escolhida pela professora por que segundo ela, a obra só faz sentido se o espectador interagir com a obra, podendo manusear e sentir a obra além do visual.



**Figura 4:** Obra escolhida da série “Bichos” de Lygia Clark, de 1960 a 1964.

**Fonte:** <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark>

De acordo com o relato da professora Lygia, ela é formada a três anos (2016) e começou a lecionar em seguida a sua conclusão do Curso de Artes Visuais – Licenciatura da UFPel. O seu gosto pela profissão, segundo ela, começou na infância,

quando brincava de ser professora. Além do gosto pela arte e pela disciplina de Artes, onde recorda que no Ensino Médio assistiu um filme sobre o pintor Modigliani, que despertou sua atenção e a sua curiosidade para saber mais sobre a arte e conseqüentemente a estudar Artes Visuais como curso de graduação. Atualmente ela trabalha com aula de artes para os 6º Anos, 7º Anos, 9º Anos do Ensino Fundamental 1ºs Anos do Ensino Médio de uma escola particular da cidade. É um dos colégios mais tradicionais da cidade, com décadas de atuação. O Colégio atende a Educação Infantil, o Ensino fundamental e o Ensino Médio. Atualmente conta com cerca de 1100 alunos. A entrevista foi realizada em uma visita ao domicílio da professora Lygia no dia 27 de julho de 2018 e ocorreu em vinte e quatro minutos. Foi uma entrevista muito sincera em um clima muito amistoso e com ótima receptividade.

Para melhor visualizar as informações contidas no presente item, apresentarei a seguinte tabela:

**Quadro 1:** Instrumento de Recolha de informações.

<b>Professoras pesquisadas</b>	<b>Tempo de atuação como professora de Arte</b>	<b>Escola em que atua como professora de Arte em Pelotas</b>
Professora Frida	Seis anos (desde 2013)	Uma escola municipal do Bairro Centro
Professora Tarsila	Dez anos (desde 2009)	Uma escola municipal do Bairro Centro
Professora Anita	Oito anos (desde 2011)	Uma escola estadual do Bairro Três Vendas
Professora Lygia	Três anos (desde 2016)	Uma escola particular do Bairro Centro

**Fonte:** Acervo Pessoal, 2019

#### **5.4 A coleta de dados e o processo de análise das informações**

Conforme mencionei anteriormente, o instrumento de pesquisa utilizado para esta investigação foi a entrevista semiestruturada, pois ela possibilitou o esclarecimento de pontos chave da pesquisa. Bem como, não restringiu a liberdade das professoras nas suas reflexões e respostas, apenas serviu de guia para a estruturação do pensamento e da autoanálise. Foram realizadas ao todo sete perguntas em cada entrevista. A primeira foi um pedido para que a professora se apresentasse e contasse um pouco de sua trajetória. As perguntas seguintes referiam-se ao ensino da arte e a prática da docência, quanto a importância de ensinar arte,

como a arte é recebida, quais as dificuldades e desafios enfrentados, a influência da tecnologia, as mudanças na educação e os ideais de condições de ensino das professoras de Arte. Conforme a tabela a seguir:

**Quadro 2:** Instrumento de Recolha de informações.

<b>Formação e Atuação</b>	1. Conte-me um pouco sobre a sua formação e a sua experiência profissional.
<b>Ensino da Arte e a docência em Arte</b>	2. Na sua opinião, qual a importância do ensino da arte e por quê?
	3. Como a arte é recebida pelos alunos e quais as dificuldades nesse processo?
	4. Na sua opinião, mudou a maneira de se ensinar artes de uns tempos para cá?
	5. Qual é a influência da tecnologia para o seu ensino?
	6. Você acredita que o ensino da arte poderia contribuir para as mudanças na educação? Como? Por quê?
	7. Como você vislumbra a educação no futuro? E o ensino de artes?

**Fonte:** Acervo Pessoal, 2019

Após a recolha das informações através das entrevistas semiestruturadas, os depoimentos das professoras foram divididos em cinco grupos conforme descritos na Tabela 2. A classificação das informações nesses grupos foi realizada de modo a contemplar os objetivos específicos da pesquisa, já enunciados anteriormente. Para melhor leitura, vou mencioná-los novamente. Seriam eles: compreender a importância do ensino da arte na visão das professoras entrevistadas; conhecer sobre os desafios enfrentados no ensino da arte pelas professoras; perceber como as professoras se utilizam da tecnologia na aula de artes; compreender o processo de “tornar-se” professor ou professora de arte; e conhecer os ideais e os anseios das professoras para a educação e o ensino de arte. Objetivos que compõem como partes de um todo, o objetivo principal da pesquisa: Compreender quais são as realidades e as aspirações dos professores de Pelotas acerca do exercício de sua profissão.

Deste modo, penso que é melhorado o entendimento da formação desses cinco grupos em que as informações foram classificadas. Conforme pode-se observar na tabela a seguir:

**Quadro 3:** Instrumento de classificação de informações.

<b>Classificação dos dados para a análise</b>	1. Sobre a importância do ensino de Arte
	2. As dificuldades e os desafios enfrentados na docência
	3. O uso da tecnologia nas aulas de Arte
	4. Como as professoras tornaram-se professoras de Arte
	5. O que as professoras idealizam para o ensino de Arte

**Fonte:** Acervo pessoal, 2019.

As classificações das informações, advindas dos depoimentos das professoras em cinco grandes grupos, foram utilizadas para compor o último capítulo dessa dissertação. No próximo capítulo, portanto, as falas das professoras misturam-se as reflexões realizadas a partir da teoria, de grandes pesquisadores da área da Educação, tais como: Nóvoa, Tardif, Charlot, Arroyo, Freire, Dewey... E do Ensino de Arte, como: Iavelberg, Ferraz e Fusari, Meira, Perissé, entre outros.

Quando se trata de Educação, é preciso atentar que a teoria complementa a prática e ambas são dependentes e correlacionadas. Percebo que as pesquisas na área da educação são em sua maioria, calçadas nas situações reais de ensino, nas vivências de professores e alunos. E não seria diferente, tendo em vista que o professor na sua prática, também é um produtor de conhecimento. Seu conhecimento estrutura as suas concepções sobre o ensino e interfere diretamente na sua atuação. Nos próximos capítulos, iremos explorar diversas dimensões da docência em arte, descobrir, talvez até surpreender-se a respeito de como as professoras lidam com os desafios que envolvem o ensino como um todo. Bem como, observar suas reflexões e perceber como a docência forma e transforma as professoras de Arte.

## Capítulo 6. O que as professoras pensam sobre a importância do Ensino de Artes

A fim de tomar conhecimento sobre as percepções das professoras de Arte sobre a importância que elas atribuem para o seu ofício, bem como, a importância que a sociedade atribui para os conhecimentos em Arte, uma das questões da entrevista foi “Qual a importância do ensino de Arte para você?”. A partir desse questionamento, as respostas concederam pistas sobre a valorização sentida pelas professoras pesquisadas. Pistas que dizem respeito sobre como a Arte se encontra inserida na escola, quais os espaços que dispõe, tanto físico quanto o espaço da carga horária na grade curricular. A valorização dos(as) professores e dos(as) professores(as) de Arte especificamente, é uma questão que perpassa os questionamentos realizados durante a entrevista, e que portanto, se fará presente no decorrer das escritas deste capítulo.

A respeito das percepções das professoras sobre a importância da Arte na vida dos estudantes, as respostas foram as mais variadas. Dentre elas, a construção da identidade dos estudantes, a aprendizagem do aluno em outras disciplinas, o exercício da reflexão, a aquisição de habilidades para o futuro profissional, e a compreensão da história da humanidade.

Um das professoras de arte entrevistadas, professora Frida, que leciona para o ensino fundamental em uma escola municipal de Pelotas, afirma entende que a expressividade tem grande valor nas atividades em Arte.

Eu acho assim, que a arte é a maneira que o aluno tem de se expressar. As vezes dependendo do professor, do titular, talvez a aula de arte é o único momento que ele tem de expressar o lado artístico dele, de expressar suas emoções” (PROFESSORA FRIDA, 2018).

Tal entendimento pode ter suas raízes nas concepções modernas sobre educação. No movimento da Escola Nova, que se originou na Europa e nos Estados Unidos na década de 1930, e se disseminou no Brasil entre as décadas de 40 e 60, dentre as importantes reivindicações de democratização da educação brasileira e da defesa da escola pública, estava o ideal de uma educação que concedesse ênfase a expressão dos estudantes. Segundo Ferraz e Fusari (2009), na Escola Nova o olhar voltava-se para o processo, para o método, para o aluno, seus interesses e sua espontaneidade. “O ensino de arte, portanto, direciona-se para a expressão livre da

criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural” (FERRAZ E FUSARI, 2009, p. 49). Para concretizar o ideal de liberdade de criação, as crianças e jovens deveriam produzir seus trabalhos sem qualquer intervenção adulta. Deste modo, os professores adeptos a “livre expressão”, acreditavam que o aluno tinha dentro de si um mundo de Obras que deveria ser expresso durante um processo de trabalho onde a criatividade e a espontaneidade eram qualidades supervalorizadas. Um importante legado dessa concepção de ensino é a crença nas potencialidades do aluno, que é visto como um ser criativo, que recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. (FERRAZ E FUSARI, 2010).

Os pensamentos da professora Frida vão ao encontro desta concepção. Ela percebe as aulas de Arte, como momentos particulares para a criação e a expressão dos estudantes. Embora o saldo da “livre expressão” seja positivo, com a valorização da produção desenhista da criança, cabe desmistificar a equivocada ideia da criação artística como algo que “vem de dentro para fora”, sem qualquer influência do meio. Pois na contemporaneidade há o entendimento (IAVELBERG, 2017) de que o ambiente aliado ao repertório artístico e imagético construído ao longo da vida, contribuam para as criações em Arte.

Por isso a importância de nas aulas de arte, aliar a criação e o conhecimento, não apenas sobre obras artísticas, mas ampliá-lo a fim de que a visão do aluno se alargue e perceba que os elementos que compõem a arte podem estar em seus próprios cotidianos. Para que os alunos construam um olhar estético sobre seus cotidianos e possam perceber que neles há cor, há luz, há formas geométricas, há perspectivas nas paisagens por onde transitam. Tal consciência também se transforma em conhecimento que alimenta seus repertórios imagéticos. E que lhes tornará tão útil para exprimirem-se através da arte. Quando esses aspectos são levados em consideração, a aula de arte torna-se espaço para a criatividade, para a significação dos aprendizados na vida do aluno.

Segundo Meira (2009):

[a]s propostas de pedagogia estética e artística, [...] demandam relacionar arte e vida, onde o conhecer, o fazer, o expressar, o comunicar e o interagir instauram práticas inventivas a partir das vivências de cada um (MEIRA, 2009, p. 122).

A partir desse olhar artístico e estético para com a vida, escolhemos expressar nossas vivências, nossas subjetividades, aquilo que nos faz humanos e singulares, nosso modo de ver, de pensar e de sentir o mundo. Segundo Dewey (2010), as artes

existem, por que tais significados, não conseguiriam transpor-se adequadamente em palavras pois “Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que eles significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta” (DEWEY, 2010, p. 167).

De fato, a arte tem uma natureza distinta que se manifesta nas suas mais diversas formas de expressão e conduz nosso olhar para a compreensão do mundo que nos cerca. Tais percepções se encontram vinculadas às nossas experiências, assim como as relações humanas que estabelecemos, ao nosso acesso à educação e a bens culturais, essenciais para o nosso desenvolvimento como indivíduos políticos e sociais. Assim construímos nossa identidade, carregando conosco o peso do contexto social no qual estamos inseridos, sua história, seus dogmas, seus costumes e tradições. A arte perpassa a identidade individual para adentrar a identidade coletiva de um povo, pois os artistas não precisam ser considerados gênios, mas pessoas que conseguiram através de uma sensibilidade e um olhar estético para a vida, captar as subjetividades do coletivo e expressar a visão de mundo de suas épocas. Bem como, expressarem sua própria subjetividade em valores estéticos através das criações em arte.

Tais acontecimentos também podem e estão presentes nas aulas de arte. Como afirma a professora Frida, “E eu acredito que a arte ajuda a construir a identidade do aluno, ajuda o aluno a interagir com ele mesmo e com o mundo, com o outro”. A arte, na visão da professora, abre oportunidades para o desenvolvimento dos alunos, inclusive em outras disciplinas, “ele vai ter uma outra visão, vai ter um outro olhar” (PROFESSORA FRIDA, 2018). Esta interação, falada pela professora Frida, ajuda a constituir-nos como humanos, a constituir nossa identidade. Para Meira (2009) o humano se constitui no conhecimento sensível que é gerado da interação entre o sujeito e o objeto. Para a autora, “A instauração qualitativa de interações criativas com o ambiente, a cultura, a linguagem, é responsável pelo desenvolvimento do sentido do humano em nós” (MEIRA, 2009, p.124). O que nos leva a constatação que o envolvimento e a interação entre os alunos e atividades propositivas em arte, podem contribuir na formação humana e sensível dos estudantes. Para a professora Frida, a arte oferece possibilidades maiores “[...] de interação com o mundo, de interação com o outro, com o público e até com a gente mesmo”. Pensamento que vai ao encontro com Dewey (2010), que reconhece a interação entre o ser vivo e o seu

meio, como as raízes de toda experiência. Ela se torna consciente a partir da reflexão sobre o evento ocorrido, que resgata na memória, suas experiências passadas.

Para a professora Frida, “quando a gente está diante da arte, a gente reflete” (PROFESSORA FRIDA, 2018). Tal interação, entre a obra de arte e quem a vê, seja em um cenário ideal, dentro de museus e espaço de arte, seja no cenário cotidiano da vida escolar, através de reproduções impressas ou digitais das obras de arte, é um momento que pode tornar-se uma experiência. Dewey (2010), pontua que a arte enriquece a experiência por dentro e por fora, mas isso só acontece quando nós permitimos. Ou seja, é a experiência do espectador que transforma um produto artístico criado pelo artista em uma obra de arte, e isso depende de ambos, espectador e produto artístico. Para tanto, é preciso que estejamos dispostos e suscetíveis a viver a experiência da arte. Pois tal experiência é uma criação, cujos autores, somos nós, espectadores, também os alunos, os professores de arte e qualquer pessoa que se propõe a recriar o objeto de arte. Tal recriação nos pede que entendamos o artista em sua época e façamos uma relação da obra com o nosso contexto, a fim de aproximá-la e torná-la significativa aos nossos olhos.

O professor de arte tem um importante papel a desempenhar nesse sentido, pois através das atividades propostas pode conduzir seus alunos a realizarem suas próprias descobertas e ressignificações no campo artístico, de modo a valorizar a reflexão e a experiência com a arte.

Perissé (2014) compreende a área de arte como um campo expandido onde podem ser incluídos tantos valores éticos quanto estéticos e cabe ao professor investigar e propor maneiras que ampliem pensamentos e concepções sobre a arte e a vida.

eticamente, cabe ao docente investigar os princípios e valores (que em tese) devem orientar as ações humanas, descobrindo formas de suscitar essa reflexão entre os alunos. Esteticamente, cabe ao docente despertar em si e nos demais a reflexão sobre a arte, relacionando-a com tantos outros temas – a história, a mitologia, a política, a censura, a psicanálise, a cultura, a tecnologia, etc. (Est)eticamente cabe ao docente inventar formas belas – boas de pensar e agir, formas atraentes e inesquecíveis de atuar em sala de aula (PERISSÉ, 2014, p. 83).

A aula de arte é um espaço privilegiado para a aprendizagem que se dá através do fazer, do experimentar, do diálogo e da reflexão. Conhecimentos que também podem se encontrar com outros campos e saberes, a fim de contribuir com a formação integral dos estudantes. Para a professora Frida, o ensino de arte vai em contramão com o ato de decorar conteúdo.

Nada contra as outras disciplinas, às vezes muitas das disciplinas é 'decorar'. Tu tens que decorar para saber aquilo, e a arte não. Quando tu vais transmitir um conteúdo e partilhar alguma coisa com eles, eu creio que este seja o diferencial... Da reflexão. De eles poderem interagir, de darem a opinião deles a favor ou contra. E a gente como professor, tem que ter esse leque aberto de coisas, essa aceitação. Eu não posso como professora de artes, dizer 'a arte é isso, e vocês tem que aceitar!' Não" (PROFESSORA FRIDA, 2018).

Através da fala da professora Frida, nota-se que a reflexão é um valor importante para ela, que ela diz colocar em prática em suas aulas, através do diálogo com seus alunos sobre questões do mundo da arte. Uma de suas estratégias para tal, é acolher as opiniões dos estudantes sobre o que eles pensam sobre o que é arte, para que possa ser o ponto de partida para a construção dos conhecimentos através dos conteúdos.

Na opinião da professora Frida é importante a abertura para o diálogo com seus alunos:

Eu acho isso para o lado positivo, para a liberdade de opiniões deles, das opiniões, da expressão, em geral. Tudo com liberdade, mas tudo com limites, dentro das condições da escola. Não dá para deixar eles ficarem muito livres também. Sempre interferindo quando necessário, positivamente. Mas eu creio que seja isso (PROFESSORA FRIDA, 2018).

De fato, é preciso que se estabeleça na aula de arte relações que proporcionem liberdade para ensinar, sentir, criar, refletir e aprender. De acordo com Ferraz e Fusari (2009), os objetivos da área de artes envolvem a busca pelo conhecimento da arte como cultura a fim de desenvolver as potencialidades dos educandos, como a percepção, a observação, a imaginação e a sensibilidade.

Os conteúdos se organizam a partir do eixo norteadores de aprendizagem, a saber: produção em arte – desenvolvimento do percurso de criação pessoal; fruição – apreciação significativa da arte e reflexão sobre a arte enquanto produto pessoal e pertencente a multiplicidade das culturas humanas, de todas as épocas (FERRAZ e FUSARI, 2009 p. 58).

Tais eixos norteadores, a produção, a fruição e a reflexão sobre a arte, deveriam idealmente estarem presentes em todas as aulas de arte, a fim de estimular o desenvolvimento estético dos estudantes, através de uma aproximação que se dá através da interação com a arte. Fazer, fruir e refletir, são maneiras de nos conectarmos com o fazer artístico através das experiências que atravessam a nossa sensibilidade a fim de se tornarem conhecimentos verdadeiros.

Para tanto, são valiosas as ações em arte que integrem e valorizem o fazer, o fruir e o refletir. A professora Tarsila, em sua prática docente realiza um trabalho com seus alunos, no qual aspectos artísticos, culturais e históricos da cidade de Pelotas são ressaltados em atividades de criação que são contextualizadas com o seu meio.

Dentre as atividades relatadas pela professora, a que pude observar sua execução durante a entrevista, consistia em criar através do desenho um ladrilho hidráulico, que seria posteriormente reproduzido em argila. Em conjunto com essas atividades de natureza mais prática e criativa, a professora Tarsila, contou-me que relata a seus alunos sobre como era o passado de Pelotas e como o ladrilho hidráulico se tornou parte do patrimônio artístico e cultural da cidade.

A respeito das atividades desenvolvidas, a professora Tarsila relata um episódio em que já foi chamada de exigente, por um de seus alunos. Em sua visão, a exigência para com o bom cumprimento das atividades propostas é algo positivo para o futuro profissional dos estudantes.

Mas eu quero isso neles, entende? Por que eu penso.... Para você ser um dentista, você tem que fazer esse trabalho manual, essa coordenação motora fina que você aprende na escola. Não é na faculdade que você vai aprender a fazer um dente. É aqui moldando uma argila, fazendo trabalhos aqui (PROFESSORA TARSILA, 2018).

É curioso observar que as profissões citadas pela professora, são profissões com certo prestígio social, como dentista e médico cirurgião plástico.

Às vezes eu falo, se tu vais ser um cirurgião plástico, imagina fazer um risco todo torto na pessoa né. Então é na escola, na aula de artes... Essa é a importância. Então é na escola, na aula de artes que tu aprendes coisas básicas, para depois seguir a profissão que tu quiseres seguir (PROFESSORA TARSILA, 2018).

As aulas de arte e a escola como um todo, são vistas por esse viés, como um ambiente preparatório para a vida adulta, onde os alunos adquirem habilidades que poderão ser-lhes úteis posteriormente, nas profissões que seguirem. Pode haver, portanto, vestígios de uma visão tecnicista do ensino. Também se nota uma perspectiva de que o estudo da Arte por si só não se justifica, colocando a arte como um meio para alcançar outros propósitos.

A tendência tecnicista, segundo Ferraz e Fusari (2009), esteve em voga a partir da década de 1960/1970 no Brasil, seguindo mudanças da sociedade industrial e tecnológica, bem como, as metas econômicas, sociais e políticas. Foi uma tendência pedagógica que enfatizava o “saber construir’ reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados” (FERRAZ E FUSARI, 2009, p.52), que por vezes tornavam-se meras atividades de aula, pois careciam a reflexão e o compromisso com o conhecimento das linguagens artísticas. Ou seja, era um ensino engajado na aquisição de habilidades e técnicas. Não intenciono com isso, afirmar que a prática docente da professora Tarsila, assemelha-se as características tecnicistas. Quero apenas refletir sobre os vestígios das várias concepções pedagógicas que ainda se

encontram presentes no consciente (ou inconsciente) coletivo sobre como trabalhar uma aula.

O fato da professora citar duas profissões de grande prestígio social no Brasil, tais como médico cirurgião e dentista, também pode dar margem à reflexão sobre as políticas de ingresso a universidade, que possibilitam ou não o acesso dos estudantes oriundos de escolas públicas ingressarem em cursos tradicionalmente frequentados pelas altas classes econômicas em nosso país. Tendo em vista que os alunos da professora Tarsila pertencem às classes populares, conforme ela relatou no decorrer da entrevista. Atualmente as políticas públicas que foram criadas nas últimas décadas, ampliaram o acesso à universidade. Porém, sabemos que muitas vezes as condições de disputa pelas vagas, são desiguais. Ainda que consciente de tal problemática, a professora Tarsila, através de sua afirmação, pode ter demonstrado que acredita na capacidade de seus alunos. Outra interpretação pode estar relacionada a intenção de atribuir a importância do ensino da arte a associação com profissões prestigiadas da sociedade. Igualmente válido, seria citar outras profissões, talvez com menos prestígio, mas que igualmente se beneficiariam por profissionais cujas habilidades manuais, artísticas e estéticas tenham sido cultivadas.

Ao longo do tempo, a escola, bem como o que é preciso saber e o que é preciso ensinar, também se modificam. Cada época traz a sua mentalidade e as suas ideias por vezes perduram através de gerações até serem esvaziadas, destituídas e preenchidas por novos conhecimentos, novas atitudes. É importante que nesse caminho não nos percamos na essência de educar, que a meu ver é a vontade de formar seres mais humanos e íntegros, aptos a contribuir para o bem da sociedade.

Arroyo (2000) rememora o papel sensível dos educadores ao ensinar e aprender a serem seres humanos e encontram deste modo, o propósito de suas vidas, de seus ofícios.

Nesse processo de redefinir o saber escolar, as funções sociais, políticas e culturais da escola em função de projetos de sociedade e de ser humano, de cidade e de cidadania não perdemos a centralidade nem do conhecimento, nem do nosso ofício de ensinar. Nos descobrimos em horizontes, intencionalidades e significados mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e do aprender a sermos seres humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso ofício de mestre, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma humana docência (ARROYO, 2000, p.53).

Nesse processo de redefinição dos saberes, e de reaprendizagem do ofício do professor em meio as estruturas dinâmicas que o sustentam, revelou uma

necessidade de formação voltada para o sensível e a integralidade do ser. Tal concepção incentiva a pensarmos a formação escolar de maneira mais ampliada. O ensino da arte segue por esta direção. Não cabem às aulas de arte somente explicações sobre artistas, obras, escolas e movimentos, mas conceder aos educandos ferramentas para tornar suas vidas obras de arte, através de um olhar reflexivo, criativo e imaginativo sobre as coisas do mundo.

Para a professora Anita, o ensino de arte “[...] é muito importante para a criança ter uma visão maior de mundo. Por que eles são muito limitados”. No seu entendimento de ensino de arte, este carrega o propósito de contribuir com os estudantes em tarefas como interpretar um mapa, uma história em quadrinhos, bem como, eles estarem mais cientes do próprio espaço, no sentido geográfico do termo. Para isso, com seus alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental (em sua atuação como Pedagoga) ela propõe exercícios de pintar mapas, a fim de que eles desenvolvam a habilidade que permite delimitar o espaço do papel com o uso de lápis de cor, tinta, etc. Quando se trata das aulas de arte para as séries finais do Ensino Fundamental, segundo seu relato, ela geralmente leva as reproduções das imagens impressas, com a intenção de os estudantes manusearem e questionarem sobre as mesmas. “Eu faço atividades como, mostrar as obras e perguntar se eles já conheciam, ou o que é arte. A maioria não conhece nem os museus da cidade. Se eu vou trabalhar algum artista, já levo a obra que eu vou trabalhar” (PROFESSORA ANITA, 2018).

É importante que o professor realize essa observação e esse deslocamento em busca de estratégias de ensino que potencializem os conhecimentos prévios dos estudantes e ao mesmo tempo oportunizem a aquisição de novos conhecimentos sobre arte.

Em suma, para preparar e/ou desenvolver bem suas aulas, o professor que trabalha com a arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida podem auxiliar na diversificação sensível e cognitiva destes. Nessa concepção, se quisermos contribuir para o desenvolvimento de potencialidades do aluno, devemos planejar e orientar as atividades pedagógicas de maneira a ajudá-lo a aprender a ver, a olhar, ouvir, tocar, sentir, comparar os elementos presentes em seu mundo, tanto os da natureza como também as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural (FERRAZ e FUSARI, 2009 p.31).

Para a professora Lygia, a importância do ensino de Arte é diversa. Para ela, é relevante “mostrar para o aluno o quanto a arte é importante para a nossa história, para a nossa evolução como seres humanos” (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Para a professora Lygia,

Se não fosse através dos desenhos e das pinturas da arte, muita coisa não teria se desenvolvido, principalmente os estudos da ciência e da própria anatomia né, com o desenho do corpo humano. Quando na escola de Belas Artes eles dissecavam os cadáveres e desenhavam pedacinho por pedacinho do corpo humano, sempre com a questão da Arte Grega, que queriam mostrar a realidade perfeita do homem, o contorno do corpo, dos músculos, das veias.... Então tudo isso foi fundamental para o crescimento, para a evolução da humanidade. E também a importância dos primeiros documentos, dos primeiros desenhos, daí começa lá na arte rupestre, quando o homem primitivo se desenhava e desenhava o cotidiano nas paredes das cavernas e isso foi o primeiro registro de vida e de como acontecia isso. Tudo foi através do desenho, da pintura, então. O primeiro modo de capturar uma cena foi através da pintura, então depois de muito tempo é que veio a fotografia. Então eu acho que a arte tem tudo a ver com a nossa evolução como seres humanos (PROFESSORA LYGIA, 2018).

É interessante observar o resgate histórico que a professora Lygia realiza ao rememorar as suas aprendizagens relacionadas a história da arte a fim de valorizar momentos cruciais na relação entre arte e vida. Seu discurso busca convencer (e certamente a seus alunos também) de que a arte pode ser entendida um produto das descobertas humanas e que tais descobertas mudaram a maneira de comunicarmos, de pesquisarmos de sermos produtores e consumidores da nossa cultura. Segundo Ferraz e Fusari (2009), o conhecimento da arte produzida em diferentes locais pelos mais diversos povos e períodos históricos, bem como outras produções do campo artístico, amplia para o educando, a sua concepção sobre a arte de um modo geral e a sua arte, as suas criações. Deste modo o educando vai desenvolvendo seu repertório cultural e apropriando-se criticamente da arte, por aprender a valorizar as criações artísticas.

A perspectiva da professora Lygia, sobre a importância do ensino de arte, enfatiza a relação da arte com a história da humanidade e os avanços científicos, destacando-a como se de ciência se tratasse. O motivo pode ser certo apreço pela história da arte. No entanto, cabe a observação que seu local de fala se difere das outras professoras. Ao lecionar em uma escola privada do município de Pelotas, a professora Lygia, se insere em um contexto onde a competitividade do mercado exige que ela esteja constantemente comprovando sua competência e justificando suas escolhas pedagógicas. As suas escolhas pedagógicas podem de certa forma estar condicionadas ao público de estudantes e ao ambiente escolar em que trabalha. Arroyo (2000), sustenta a tese de que os professores, desde a civilização egípcia, estão envolvidos em formar tipos sociais diferentes, em diferentes dimensões de aprendizado social e político. Para Arroyo (2000):

Até hoje estamos às voltas em nossa autoimagem com essa tensão. Lembro de um professor que dava aulas em um colégio privado para filhos(as) das “camadas médias, altas” e também dava aulas na escola pública da periferia. Sentia a tensão de ser professor de adolescentes, que sabia serem tão diferentes nas origens e nos destinos e funções sociais. ‘Sem querer – dizia ele – minha tendência é, como professor da escola privada, dar mais ênfase na teoria, no raciocínio e na lógica teórica e científica, e na escola pública pôr mais ênfase em exemplos práticos, em ensinar e fazer’. O que está na base dessa tensão? Apenas dar ou não conteúdos? A tensão está na dificuldade de deslocar nossa função social e nossos conteúdos da imagem social de ser humano referida a cada grupo social. Nossa autoimagem joga com destinos humanos, ideais humanos diversos (ARROYO, 2000, p.80).

Trago tal problematização levantada por Arroyo (2000), a fim de refletir sobre as realidades das professoras entrevistadas e por perceber certa disparidade nos discursos sobre a importância do ensino da arte. Por exemplo, enquanto a professora Tarsila, professora de escola municipal, concede ênfase através do discurso para as atividades “práticas” que realiza com os alunos, a professora Lygia, professora de escola privada, valoriza o aspecto teórico, relatando como a arte foi e é importante na história da humanidade. Cabe ao leitor julgar pertinentes ou não tais observações, e assim refletir sobre a sua realidade conhecida. O fato é que precisamos fazer esse deslocamento para que entendamos as lógicas que estão por detrás dos mecanismos sociais, a fim de que sejamos mais críticos sobre as relações estabelecidas.

Além do estudo teórico sobre a arte e a sua história, a professora Lygia também elencou como importante o despertar da sensibilidade. Tais colocações foram realizadas quando eu questioneei a entrevistada a respeito da educação estética, assunto chave da sua pesquisa enquanto discente de graduação em Artes Visuais. Foi então que a professora Lygia, em suas palavras, ressaltou:

Mas com certeza é importante puxar eles para a realidade do ‘ser’, que sente e é sentido, do toque, de abraçar o colega, de entender o colega, de sentir empatia pelo colega, de ver o que o colega está desenhando, de trocar ideias, trocar informações sobre a vida real. Não só a vida virtual. Eu procuro nos meus trabalhos sempre explorar a questão dos cinco sentidos, do tato, do olfato, de podermos fazer algumas brincadeiras que eles têm que identificar o material que eles estão tocando vendados (PROFESSORA LYGIA, 2018).

A professora Lygia, complementa ressaltando a importância de seus alunos atentarem às suas próprias sensibilidades. Para a professora, “[...] infelizmente a gente vive numa Era que tudo é mais superficial, não tem muito sentimentalismo, não tem toda essa ‘desconstrução’. Na verdade, teve uma construção do ‘eu sou forte, eu posso, eu faço do meu jeito’ e é assim que funciona” (PROFESSORA LYGIA, 2018). Tal afirmação faz referência as debilidades do ser humano quanto sua própria sensibilidade, que não se coloca passivo a experiência, tampouco se atém a sentimentos de empatia para com o outro. Isto leva-nos para a percepção de uma

individualidade exacerbada, agravada com a tecnologia que já é uma realidade paralela ao próprio viver. Aliás vive-se as redes sociais com tamanha intensidade que esta influencia crianças, adolescentes e adultos nas suas escolhas do que se divertir, do que vestir, do que comer, para onde ir, etc. As necessidades de consumo parecem nunca estarem supridas, bem como o anseio por exibição que alimenta a competitividade nas pessoas.

De fato, pensamos mais no individual e menos no coletivo. Já arranjamos novas possibilidades de criar e cultivar laços através da tecnologia, que ora nos aproxima, ora nos distancia. Construimos então barreiras para proteger a nossa individualidade e nossos sentimentos, até que nossa alma adocece no egoísmo e na falta de amor para com o próximo.

Quando a professora Lygia, usa a expressão “não tem muito sentimentalismo, não tem toda essa ‘desconstrução’”, ela faz referência ao que observa em sala de aula, no comportamento de seus alunos, que estão cada vez mais competitivos e individualistas. No ambiente da escola não há a cultura de valorizar a arte como importante para o desenvolvimento sensível do ser, conforme ela tanto tinha estudado nos anos de graduação em Artes Visuais. A realidade da escola desestruturou as concepções prévias que a professora Lygia carregava consigo a respeito da educação estética e sensível. Logo, foram necessárias adaptações da sua parte para com o novo ambiente, além de uma busca constante por desempenhar de maneira competente o seu ofício.

O nível de exigências e restrições que seu trabalho a impõe, pode ter sido a causa dessa desestruturação de crenças a respeito da educação estética, assunto que lhe era muito caro há poucos anos, enquanto aluna-pesquisadora e que hoje enquanto docente, seu significado se modificou. Segundo a professora Lygia, a compreensão sobre a educação estética fora da academia é algo raro mesmo entre os seus colegas de profissão, que dirá para os pais dos alunos. Infelizmente o espaço para a subjetividade é um espaço marginalizado em nossa sociedade, e na escola não é diferente. Por medo de alguma depreciação ou julgamento incorreto por parte dos seus colegas professores sobre a seriedade do seu trabalho, caso ela expusesse seus conhecimentos sobre a educação estética e sensível, a professora Lygia, de certo modo, reprimiu sua fala sobre esse assunto. Hoje, segundo ela, costuma defender a área de arte por um outro viés, o viés da importância histórica para a humanidade, cuja aceitação é facilitada. Lamentavelmente sua crença sobre a

possibilidade de uma educação voltada a sensibilidade, perdeu seu vigor quando ela se tornou professora e começou a perceber as complexidades que envolvem a docência, bem como, a cumprir certo nível de exigência e responsabilidade enquanto professora do ensino privado.

Conforme mencionado, suas afirmações sobre a educação estética e sensível vieram após meu questionamento a respeito de sua atuação enquanto discente. Embora sentisse certa desesperança na sua fala, a professora Lygia afirmou na entrevista que “essa questão do resgate da sensibilidade [...] tem tudo a ver com as artes” (PROFESSORA LYGIA, 2018). Para exemplificar, ela parte para o campo teórico, alegando que a sensibilidade também pode se encontrar em uma análise iconológica de uma obra de arte.

Quando a gente mostra uma obra de arte, de um determinado artista com produções de arte abstrata, vendo a obra, ela possui configurações muito subjetivas à interpretação. Mas daí você vai ler sobre a obra, ali tem a questão da expressão do artista. Tem toda uma poética, ela não foi feita do nada. Então tem toda essa questão do sentimento do que o outro quer expressar e do que ele quer mostrar (PROFESSORA LYGIA, 2018).

De fato, a obra de arte possui a capacidade de nos sensibilizar e mobilizar nossa cognição, que nos leva a compreensão de seus significados e intenções, que por ora fundem-se às nossas interpretações e recriações sobre a mesma. São muito importantes as propostas que contribuem para o conhecimento em arte como uma das portas para a educação estética dos estudantes. O despertar para o gosto pela arte, pela sua apreciação e pela criação artística é um processo gradual, que precisa ser incentivado continuamente. O professor de arte desempenha um papel importante nesse sentido. No entanto, é preciso que este alimente dentro de si a sua sensibilidade estética, através das manifestações artísticas e culturais. Para Perissé (2014):

As qualidades de uma obra de arte inspiram e educam o professor. E consequência o professor torna-se inspirador para o aluno, indicando-lhe portas para aquelas qualidades. E essas qualidades, impregnadas de valor, influenciam a sensibilidade do aluno, incentivando-o a ver-se como criativo (PERISSÉ, 2014, p.55).

É preciso, portanto, compreender o professor de arte como alguém que também se encontra em processo de construção de si, de educar-se sensivelmente para perceber melhor as qualidades artísticas que estão além das obras de arte e se encontram com a própria vida. Logo, também este poderá despertar nos seus alunos a vontade de manifestar-se através da arte. Bem como, contribuir para o desenvolvimento sensível e estético dos mesmos. Por vezes a educação estética ou sensível é, mesmo para os professores de Arte um conceito, uma ideia um tanto

nebulosa e incompreendida no sentido prático de suas ações. Porém, de modo não intencional eles também podem estimular os seus a alunos a desenvolverem-se esteticamente.

## **Capítulo 7. As dificuldades e os desafios enfrentados na docência em Artes Visuais**

Cada profissão carrega consigo as suas dificuldades, as lutas, os estigmas sociais, as crenças, as condições de trabalho, as conquistas, os desafios e os seus ideais. Segundo Charlot (2008), o professor contemporâneo enfrenta inúmeros desafios e contradições em decorrência de transformações rápidas e profundas na sociedade. Diante disso, o professor luta por sobreviver na profissão, que lhe traz dificuldades diárias, mas também alegrias e satisfação. O professor busca por adaptar-se aos novos tempos, por adaptar seus conhecimentos acadêmicos à linguagem compreendida pelos jovens, por adaptar-se aos tempos escolares, às normas e as suas próprias responsabilidades como educadores.

Em meio a estes desafios, os professores ainda enfrentam a desvalorização da educação básica, que não é unicamente salarial, mas também é subjetiva, colocando em cheque o valor de seu ofício para a sociedade. Percebo que tal condição é agravada quando se trata da disciplina de Artes, a qual é delegada na maioria dos casos, pouco espaço dentro do currículo, e inferior importância na hierarquia subjetiva das disciplinas escolares. Esta hierarquia também afeta a maneira como os estudantes encaram a disciplinas, as suas concepções que aos poucos as professoras entrevistadas estão tentando desconstruir e mostrar que a arte não é apenas uma disciplina curricular, mas é conhecimento, conhecimento de si e de sua cultura, arte é pensamento imaginativo e criativo, é também um novo modo de ver o mundo cotidiano.

Não pensemos que a arte é somente uma descoberta para os alunos, pois também os professores de arte, em seus cotidianos, diante dos desafios da docência, vivem por redescobrir dentro de si, o seu ofício e seu amor pela arte, pela criação artística. Embora esta não seja a criação do artista, seu trabalho não deixa de ser criativo, proponente e instigador, a fim de despertar nos estudantes a curiosidade pelo saber. A docência se reinventa a cada erro e acerto e assim vai traçando os seus caminhos, a suas estratégias de sobrevivência.

Nas palavras da professora Frida “[a] minha experiência é sempre de descoberta, o que a gente vê na faculdade, quando a gente entra na sala de aula é o oposto, é completamente diferente” (PROFESSORA FRIDA, 2018). De certa maneira,

pela minha incipiente experiência docente, tal afirmação causou-me certo impacto, diante da problemática por ela enfrentada, de tentar conseguir conciliar as concepções e os saberes de dois universos distintos, o da universidade e o da escola. Enquanto estudante, tenho observado que a universidade tem se aproximado da escola através de ações no campo prático, com projetos de extensão voltado ao público escolar, e também no campo teórico, através de textos que suscitam a reflexão e a discussão sobre a escola e à docência. Porém enquanto pesquisadora, noto essa queixa recorrente entre as professoras, da transposição ou transformação dos conteúdos aprendidos na academia para as suas práticas pedagógicas.

Quando mencionamos o conceito de prática pedagógica, estamos, segundo Caldeira (2010), considerando que “os princípios e as teorias podem orientar tanto uma técnica de ensino, como a resolução de problemas relacionados à disciplina e ao controle da sala de aula, à motivação e a avaliação” (CALDEIRA, 2010, p. 1). A prática pedagógica acontece em diferentes tempos e espaços da escola, no cotidiano dos professores e alunos e é movida pela interação entre professor-aluno-conhecimento. A prática pedagógica é fonte para o saber docente, segundo Caldeira (2010). Nela, estão as atividades mecânicas e repetitivas, necessárias ao trabalho do professor, bem como as suas inovações. E estas são fontes para a reflexão e para a incorporação de novos saberes.

A comparação das práticas possíveis, vivenciadas pelas professoras, com as práticas que elas idealizam, representadas por aquelas realizadas no espaço acadêmico, pode causar certo mal-estar. A academia é uma das grandes referências na formação e, portanto, ela é comumente buscada como fonte de inspiração pelos professores, no processo de transformação de estudantes para docentes. O que acontece é que ao sair da universidade, os professores se deparam com uma nova realidade, com a realidade concreta da vida escolar. Espaço onde são colocados em cheque os nossos conhecimentos e a nossa capacidade de reconstruí-los na ação docente, de modo a proporcionar aos estudantes o seu acesso. Por si só, isso não se constitui como uma tarefa simples. Logo, se os professores encontram sucessivas dificuldades, como a de ordem material, por exemplo, estas podem consequentemente levar a questionamentos mais profundos, sobre o valor de sua profissão, sobre as suas capacidades e seus saberes necessários à docência.

O depoimento da professora Frida, evidencia a comparação estabelecida entre a realidade da escola e a idealizada, comparando o ambiente escolar com aquele que ela frequentava enquanto estudante de Artes Visuais, o espaço acadêmico.

Sobre as práticas que a gente vê na universidade... Práticas pedagógicas, por exemplo. Às vezes a gente.... Aqui não é o caso da escola, aqui eu não posso me queixar em questão de material. Mas se a gente fosse pôr em prática realmente as cadeiras que a gente faz na universidade, não temos muito acesso a alguns tipos de materiais. Sempre temos que estar trocando, temos que improvisar. É sempre: "- ah eu achei legal aquilo que eu vi, mas como é que eu vou fazer?" (PROFESSORA FRIDA, 2018).

Diante disso, cabe ressaltar a importância de o professor de artes ter boas condições materiais para realizar o seu trabalho. A falta de diversificação de materiais para as aulas de arte ainda é uma realidade das escolas públicas. Tais condições variam entre as escolas e estão relacionadas ao gerenciamento das finanças das escolas e a responsabilidade das famílias com a educação de seus filhos. Com a escassez de recursos, as professoras buscam alternativas ou restringem as suas propostas de atividades aos materiais que estão disponíveis. Dentre as alternativas possíveis, estão o uso ou reuso de materiais alternativos, rifas para os alunos venderem, arrecadação com os próprios estudantes e a compra de materiais com seus próprios recursos.

A professora Anita, relatou algumas de suas experiências em relação a disponibilidade de material para as aulas de arte. Primeiro, contou-me sobre uma escola municipal de um município vizinho a Pelotas, onde a direção da escola era bastante solícita a seus pedidos para a compra de materiais e ela podia trabalhar com materiais diferenciados, como o tecido, por exemplo. Porém, ao voltar-se a situação atual, ela expõe com indignação o que vivencia:

E aqui tanto no Estado quanto no município você tem que brigar por uma caixinha de lápis de cor. Ou você coloca do teu dinheiro se quer uma coisa a mais, né. Eu pedi para os alunos que trouxessem jornais e revistas, mas o papel paraná quem vai comprar sou eu. Por que se eu peço, eu não vou ganhar, por que não tem. É só lápis de cor e um tubo de cola que eles te dão. As vezes nem tesoura. No município ainda você consegue um pouco mais, mas no Estado não. Eu vejo como dificuldade, pois tua criatividade se limita aquilo (PROFESSORA ANITA, 2018).

Cabe salientar em que a falta de materiais ou mesmo a diversidade deles restringe e pode afetar a qualidade do trabalho a ser desenvolvido, tendo em vista, que este deve ser sempre adaptado aos recursos disponíveis. Para subverter tal situação, os professores vão encontrando alternativas:

Ou se você quiser fazer um trabalho mais legal... A minha colega fez diferente. Comprou produtos da Avon e fez uma rifa e pediu para os alunos vender. Só que a maioria não tem condições (para comprar). Daí eles

compraram tela, tinta acrílica. Começaram a fazer a rifa no primeiro trimestre para fazer as atividades no segundo (PROFESSORA ANITA, 2018).

As dificuldades materiais já eram denunciadas por Arroyo (2000), “Faltam em muitas escolas condições materiais, tempos e espaços, bibliotecas, remuneração e estímulo” (ARROYO, 2000, p.122). Desde esta época, percebemos mudanças positivas nas condições materiais das escolas. Porém, elas precisam de continuidade. De acordo com os relatos das professoras, é preciso que se tenha mais investimentos, seja em materiais para realizar o seu trabalho, seja na infraestrutura da escola. Sem esquecer de mencionar a valorização dos profissionais da educação, em especial do professor de arte.

Um dos anseios das professoras de arte é ver a valorização de seu ofício por meio da concessão de um espaço específico com bons recursos para a aula de artes, de modo que os alunos tenham maior liberdade para criar e experimentar materiais e técnicas. A falta de uma sala específica para a disciplina é um fator de dificuldade para a professora Frida. O motivo é que os estudantes que estão no andar superior, devem se deslocar para o andar inferior para acessar os banheiros, a fim de efetuarem a higiene das mãos e equipamentos, como os pincéis, após a atividade.

O meu problema também que eu enfrento aqui [...] é a questão de nós não termos uma sala para trabalhar. É bem complicado você carregar material para lá e para cá, é cansativo. Então professor de arte em geral, ele deveria ser mais valorizado. Em questão a isso, de dispor de materiais para os professores. Eu escuto muitas vezes professores dizerem “- Na minha escola não tem nem uma folha”. Não é o caso daqui. Aqui eu não posso me queixar de nada assim. Mas eu acho que as vezes, dependendo da escola, o professor não é valorizado (PROFESSORA FRIDA, 2018).

As dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar vão além das problemáticas relacionadas a diversidade de recursos materiais ou de uma sala adequada à aula de artes. Há entre outras, certa dificuldade de compreensão entre professores e alunos, que são geradoras de tensão. Por vezes, aparenta-se que as atrações do mundo exterior a escola, o acesso às mídias e tecnologias, ao brincar (no caso das crianças), estão em concorrência com atividades de sala de aula, com o regramento do corpo nos tempos e espaços determinados. Pronto, está formada a tensão, como diria Charlot (2008). O professor querendo cumprir o seu papel de ensinar, mas encontrando resistência por parte dos alunos, que por vezes estão lá com o objetivo de passarem de ano, e assim, sentem-se incomodados por atividades que destoam daquelas que eles já estão habituados. A professora Frida relata esta situação:

Inicialmente quando eu comecei na carreira de professora, dificuldades foram várias, inclusive nessa questão que você acabou de falar de como o aluno recebia a arte. Eles tinham ideia de que a arte era para desenhar e pra

brincar. “Eu vou só desenhar e depois eu vou fazer o que eu quiser”. E aos poucos eu mesmo eu não tendo experiência, eu não aceitava aquilo. Por que eu pensava “Poxa a gente fica quatro anos na universidade se dedicando e aí você chega aqui, prepara... Você chega sem experiência nenhuma, leva horas preparando aulas e aí eles chegam aqui e acham que é brincadeira, não valorizam. Hoje eu posso dizer que consegui desconstruir muito disso nos alunos. Eu consigo fazer com que eles reflitam a respeito da arte, que eles interajam. E eu acho que a minha maior dificuldade inicialmente foi essa, de mostrar realmente o valor que a arte tem (PROFESSORA FRIDA, 2018).

O relato da professora Frida nos aponta para um desafio pouco falado sobre a docência que está relacionado ao início da carreira, que é o tornar-se professor. Como é esse processo, como pegamos nossa bagagem de conhecimentos teóricos e a tornamos acessíveis para os alunos? Quando começamos a lecionar, temos a impressão de que ninguém nos ensinou como se ensina. E de fato, é uma tarefa um tanto solitária no sentido de um processo de autodescoberta. Como diria Shulman (2005) “Ninguém se perguntou como o conhecimento que o professor tem da matéria se transforma em um conteúdo de instrução<sup>5</sup>” (SHULMAN, 2005, p. 202), nem se a maneira de planejar e ensinar este conteúdo estaria relacionada a compreensão do aluno. Ademais todas as escolhas que o professor faz para ensinar o conteúdo. Shulman (2005) questiona: “De onde provém as explicações que oferecem os professores? Como os professores decidem o que ensinar, como ilustrá-lo, como interrogar aos alunos a respeito e como lidar com os erros de compreensão<sup>6</sup>?” (SHULMAN, 2005, p. 207). De fato, são questões pouco debatidas, talvez pelo motivo de uma naturalização que fazemos a respeito da profissão. Afinal, passamos bons anos das nossas vidas na escola, no papel de alunos, que ignoramos as complexidades da tarefa docente, que aos nossos olhos era natural.

Quando escolhemos seguir esta profissão, é o momento que nossas memórias sobre os professores e as suas aulas ganham novos contornos, os contornos da reflexão. Um dos questionamentos de Shulman (2005) também se refere a isso, ao processo de transição entre o estudante e o professor novato. “Como se transforma um bom estudante universitário com seus conhecimentos especializados em uma

---

<sup>5</sup> Tradução minha do original: “Nadie se preguntó como el conocimiento que el profesor tiene de la materia se transforma em um contenido de la instrucción.” (SHULMAN, 2005, p. 202)

<sup>6</sup> Tradução minha do original: “De dónde provienen das explicaciones que ofrecen los profesores? Como deciden los profesores o qué enseñar, cómo ilustrarlo, cómo interrogar a los alumnos al respecto y cómo manejar los errores de comprensión?” (SHULMAN, 2005, p. 207)

matéria de modo que os estudantes secundários possam compreendê-la<sup>7</sup>?” (SHULMAN, 2005, p. 208).

São questões presentes no cotidiano dos professores iniciantes e que merecem atenção do espaço acadêmico, onde os professores estão sendo formados. O relato da professora Frida, exemplifica essa dificuldade de transposição dos conteúdos, da linguagem acadêmica dos textos utilizados como fontes de pesquisa para uma linguagem acessível aos estudantes, bem como o planejamento das atividades de aula, dos exemplos e imagens que serão utilizados. É um esforço que se realiza nos bastidores. Por isso é compreensível a indignação da professora quando os alunos respondem com descaso às suas propostas. Porém, mesmo estas, são experiências formadoras da professora. Cabe a ela avaliar a maneira como a aula está sendo recebida para assim realizar possíveis modificações em seu planejamento.

Para Hüberman (1995), a entrada na carreira de professor é um período marcado por vivências ambíguas, com sentimentos de sobrevivência e de descobertas na profissão. A fase da sobrevivência configura-se pelas adaptações que o professor deve realizar quando se confronta com as dificuldades e complexidades da docência. A fase se caracteriza pelo

[o] tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado (HÜBERMAN, 1995, p.39).

Para o autor há também a fase das descobertas, em que o entusiasmo leva a experimentação e o contentamento por estar exercendo a profissão, tendo a sua turma de alunos e pertencendo a um corpo docente. Sentir-se parte de uma equipe de professores auxilia o professor iniciante a enfrentar as dificuldades do trabalho.

Diante de sentimentos opostos, tensões e contradições advindos do exercício profissional, é no cotidiano da escola que se aprende a ser professor e a lidar com as adversidades, conforme aponta Guarnieri (2005):

Uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. [...] o exercício profissional é condição para consolidar o processo de tornar-se professor. [...] o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai

---

<sup>7</sup> Tradução minha do original: “Cómo transforma um buen estudiante universitario sus conocimientos especializados em una materia de modo que los estudiantes secundarios puedan comprenderla?” (SHULMAN, 2005, p. 208).

efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente (GUARNIERI, 2005, p.9).

Aprender a ensinar não é uma tarefa simples. Ela requer um esforço do professor em articular os seus conhecimentos aos conhecimentos da turma de alunos, de modo que tal encontro resulte em ganhos para os seus alunos, que agora, podem minimamente partilhar do mesmo conhecimento. Com esta afirmação, cabe lembrar Paulo Freire (2016, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O professor se coloca como aprendiz de seu ofício e o aluno mobiliza-se intelectualmente para a sua aprendizagem.

A ação docente mobiliza os conhecimentos do professor, que vão além do conhecimento do conteúdo de ensino. Para Pimenta e Lima (2004):

O professor em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 89).

Shulman (2014) categoriza o conhecimento do professor em vários segmentos. Seriam eles: o conhecimento do conteúdo; o conhecimento pedagógico geral, que refere-se a estratégias para gerir e organizar a aula; o conhecimento do currículo, dos programas necessários a atuação; do conhecimento pedagógico do conteúdo, no qual mistura-se o conhecimento do conteúdo e as competências pedagógicas para ensiná-lo; o conhecimento dos alunos e suas características; o conhecimento dos contextos educacionais, que refere-se ao conhecimento sobre a escola, a gerência da escola e a inserção desta em uma comunidade; por último, o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação em sua dimensão histórica e filosófica.

Podemos observar que os conhecimentos dos professores provêm de várias fontes, e não se constitui apenas como o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Pois este só não basta. É preciso saber como ensiná-lo, para quem ele deve ser ensinado. Portanto, os conhecimentos dos professores são tão variados quanto a sua própria dimensão humana. Os conhecimentos também se constroem a partir das experiências vividas, sejam elas de atuação em sala de aula ou do passado enquanto estudante do ensino básico. A experiência é particular de cada um, assim como a sua formação. Até mesmo a formação universitária difere-se para cada aluno, pois embora eles frequentem as mesmas classes, a maneira como serão assimilados os conteúdos, é particular de cada pessoa. Bem como, a dedicação e disponibilidade de

cada futuro professor buscar sua formação nos cursos, nos livros, nos grupos de pesquisa, nas oportunidades oferecidas pela universidade.

Tardif (2014) exemplifica como as experiências vivenciadas na infância e adolescência, durante a vida escolar, são aproveitadas como saberes e concepções sobre o ensino, influenciando na atuação do professor. Tais crenças e concepções precisam ser continuamente revistas e reelaboradas a luz do conhecimento teórico-prático, a fim de que correspondam as práticas de ensino adequadas ao momento atual. Assim, para Tardif (2014),

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores com os outros (especialmente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções de ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014, p.72).

É interessante observar que o saber escolar, se faz presente na nossa formação para a docência. As nossas memórias trazem à lembrança os acontecimentos vividos em sala de aula, das nossas experiências de estudante, das relações que estabelecíamos com os colegas, com os professores e com os conteúdos escolares por nós elencados de maneira afetiva. Nos anos da vida escolar experienciamos a vivência de alunos e não a de professor. Estar do outro lado é como se tivéssemos a oportunidade de conceder a nós mesmos, através de nossos alunos, um ensino melhor daquele que recebemos. Talvez por isso nossos ideais e expectativas sejam muitas vezes frustrados diante da realidade encontrada. De qualquer modo, aprendemos a ser professores, também com os professores que passaram por nós, tanto aqueles que julgamos terem realizados boas práticas, quanto os que foram infelizes em suas propostas. Para Arroyo (2000), os nossos professores ensinavam como era ser professor através de seus gestos e ações, na integralidade de seus papéis.

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos? Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a convivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos tivesse repetido em cada gesto: “se um dia você for professora, professor é assim que se é”. Elas e eles também eram, não representavam um papel. Convivemos por anos com o nosso ofício personalizado, vivido. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo: “se um dia você for professor(a) é assim que deverá ser”. Aprendemos essa forma específica de dever moral no convívio (ARROYO, 2000, p. 125).

A sala de aula como outrora fez parte de nosso convívio diário, enquanto alunos, hoje nos acolhe no papel de professor. Junto com a mudança de papéis deveria vir a reflexão sobre os eventos do passado para a compreensão das situações presentes, seja no sentido subjetivo, da formação individual de cada pessoa/professor, seja num sentido mais ampliado das práticas em sala de aula. O passado guarda lições que possibilitariam entender o nosso presente. Tardif (2002) afirma que o professor se baseia em sua experiência vivida, que se constitui para ele uma fonte viva de sentidos a partir da qual o seu passado possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro. Mais adiante aprofundaremos este assunto. No momento, fica a reflexão sobre as várias instâncias que nos formam como professores e a importância de entendermos nosso ofício ao olhar para o passado com gratidão para com os inúmeros mestres, cujos exemplos também nos formaram.

O ofício de mestre, como diria Arroyo (2000), é repleto de responsabilidades, que não dizem somente ao ensino dos conteúdos, aos trabalhos para corrigir, aos pareceres para entregar, mas possuem um significado ainda mais profundo que é o da formação humana. Uma formação que visa o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e o aprender a ser, ações inspiradas em Delors (1996), que anunciam a preocupação sobre a integralidade do ser que está continuamente se construindo no convívio com seus colegas e professores. Cabe, portanto, atentar que a docência não se limita ao quadro negro e o giz, mas se expande em seus gestos e suas ações que podem inspirar pessoas e contribuir para o desenvolvimento dos estudantes.

Para Nóvoa (2009) o trabalho na escola possui duas grandes finalidades: a primeira é a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por segundo, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e do viver em conjunto. Para o autor, é isso que a escola sabe fazer e faz de melhor. Por isso, deve concentrar nesses pontos as suas prioridades, ao constatar que o domínio da ciência e da cultura nos torna mais livres, e que o treino da leitura, da escrita e comunicação possibilitam o diálogo e a compreensão. A cidadania é então conquistada quando temos conosco instrumentos de conhecimento e cultura para exercê-la.

Por isso, para Nóvoa (2009) a valorização da arte, da ciência e da cultura são aspectos centrais de uma escola que valoriza a aquisição do conhecimento. A sua justificativa é de que

[...] hoje os novos conceitos de aprendizagem envolvem, para além dos conhecimentos, as emoções, os sentimentos e a consciência, implicam o método, o estudo e a organização do trabalho, incluem a criatividade, a capacidade de resolver problemas, a inteligência e a intuição (NÓVOA, 2009, p. 61).

Criatividade, capacidade de resolver problemas, inteligência e intuição... Qualidades ideais para a vida na contemporaneidade, que nos demanda inteligência emocional para enfrentar as adversidades e nos relacionar com as pessoas independentemente do ambiente onde nos encontramos. Qualidades que podem ser trabalhadas também por meio do ensino de arte através de propostas que exercitem a criação, seja ela individual ou coletiva, bem como, valorizem o conhecimento em arte.

Porém este é um projeto de educação que não cabe somente o ensino de arte desenvolver, pois se configura uma tarefa ambiciosa e abrangente. A escola, enquanto instituição, tem nos últimos tempos alargado as suas tarefas e missões, ao assumir o compromisso de cuidar da formação da criança em todas as dimensões de sua vida. Nesta tarefa hercúlea, Nóvoa (2009), reconhece que se perdeu a noção das prioridades escolares.

A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma 'escola transbordante'. É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola compensar as ausências das sociedades e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar as missões sociais (NÓVOA, 2009, p.77).

As ausências da família na educação dos filhos e na participação de suas vidas escolares, delega para a escola uma tarefa que por vezes sobrecarrega a docência. Não se defende que o professor tenha que estritamente ensinar os conteúdos de sua disciplina, ignorando as condições em que seus alunos se encontram. Até por que estamos tratando de pessoas e o ensino requer um grau de relacionamento interpessoal. Porém, é preciso que a responsabilidade pela assistência social, psicológica e moral não recaiam somente para a escola. É preciso que a família tenha compromisso com a educação de seus filhos e contribua com a escola nesse sentido. Independentemente da constituição familiar, a criança precisa sentir-se apoiada e amada para crescer saudavelmente.

A professora Frida demonstra em seu discurso as dificuldades que tem nesse sentido, as quais se sobrepõe a outras questões, como a da inclusão dos alunos com necessidades especiais.

A minha dificuldade é mais na questão social do aluno do que a questão da arte em si. Por que nós temos alunos, que nem eu falei, nós temos a questão da inclusão, eu creio que a questão social. O problema hoje na escola, é mais questão familiar, a gente tem muito problema familiar de pais que são desinteressados em relação a educação do filho. Eu acredito que isso influencia negativamente muito, em qualquer disciplina, na aula de artes como na aula de qualquer outro professor. Então eu acredito que hoje a minha maior dificuldade em dar aula é a questão social: indisciplina, falta de interesse muitas vezes. Interesse do aluno e interesse da família (PROFESSORA FRIDA, 2018).

O desinteresse e a indisciplina relatados pela professora, se constitui como um problema recorrente na educação nos últimos tempos, contribuindo dentre outras características, para o mal-estar na docência. Para Charlot (2008) os “novos alunos”, vindos de novas camadas sociais que ingressam na escola trazem consigo comportamentos e atitudes que não combinam com o espaço da escola. Eles encontram dificuldades para atender as exigências escolares no que se refere às aprendizagens e disciplina. Lessard e Tardif (2008) concordam com este raciocínio e complementam afirmando que a diversificação socioeconômica e cultural da população escolarizada transformou a relação docente-discente, gerando às vezes problemas, desrespeito pela função docente, negação das regras institucionais, recusa em empenhar-se no trabalho escolar, indisciplina, violência gratuita, entre outros.

A falta de interesse também pode ser interpretada como uma tentativa de negar o espaço da sala de aula através de uma fuga imaginária e intelectual que resiste a participar da aula e dificulta seu processo de aprendizagem. Talvez por que seus interesses não correspondem àquilo que é oferecido na escola, e o ambiente fora dela possui aos seus olhos maiores atrativos.

Para Arroyo (2000) há um sentimento generalizado no magistério de que os alunos não querem nada e isso é preocupante pelo motivo de que se as novas gerações de alunos não querem aprender, foi por que “[...] chegaram a um grau de desumanização tal que a curiosidade, a vontade de aprender a ser, de experimentar a vida, de saborear a existência humana, de ser humanos está sendo quebrada já na infância” (ARROYO, 2000, p. 57).

Ensinar em meio a resistência por parte de alguns alunos, faz parte dos desafios profissionais da docência. Cabe ao professor refletir e discutir com os seus pares sobre esta situação problema, a fim de investigar possíveis causas e buscar soluções conjuntas, delimitando ações que visam sua resolução. Bem como, ao compartilhar com os colegas de profissão as suas angústias e incertezas, o professor

sente-se menos solitário e com mais apoio, reforçado o sentimento coletivo de trabalhar para o bem comum. “Na escola, e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas” (ALARCÃO, 2011, p. 50).

Para Charlot (2008) o professor sente-se amparado quando recebe apoio da instituição escolar diante das dificuldades profissionais. Porém quando a sociedade e própria instituição o abandonam e por vezes o criticam, esse balanço negativo, torna-se um marco na identidade profissional e social do professor.

A professora Lygia ao observar a existência de uma “banalização do que é a arte”, referindo-se ao ensino da disciplina de artes, ela aponta possíveis caminhos para superar opiniões e atitudes provindas dos pais e alunos. Segundo ela, os alunos

[...] acham que a arte é só desenho, é só bagunça, é só brincadeira. Eles não levam muito à sério, alguns. Mas daí vai de professor para professor. Tem professor que vai conseguir construir junto com o aluno a importância daquilo que ele defende, daquilo que ele dá aula, entende? Vai trazer materiais, vai trazer propostas e vai tentar construir com esse aluno e mudar essa opinião (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Para tanto, se faz necessário não apenas a reflexão, mas a mobilização em busca de soluções, com a adoção de uma postura positiva, que reconhece a importância do seu ofício e é capaz de defendê-lo teoricamente e em sua dimensão prática. Essa postura implica valorizar os seus saberes e manter-se na busca pelo conhecimento. Implica também em rever as suas práticas pedagógicas e se necessário, encontrar novas maneiras para mobilizar os estudantes para participar da aula e conseqüentemente para conhecer sobre a arte. Na opinião da professora Lygia, esse comportamento de não conceder importância a disciplina de artes, pode ser um reflexo do que a família considera ou não importante.

Por que muitas vezes isso vem de casa, vem de berço. Os pais acham que só matemática e português são importantes e descartam outras disciplinas, como por exemplo, educação física, artes, filosofia.... É mais banalizado. Mas daí vai do professor, do desenvolvimento do trabalho que ele conseguir desenvolver na escola com os alunos, e é assim que vai mudando essa perspectiva. Mas que realmente tem um ‘ranço’ com a arte, que eles acabam menosprezando, dando menos valor, isso é verdade. Mas nada que um bom professor de artes não consiga mudar a opinião dos alunos e possa desenvolver trabalhos que consigam mudar a opinião deles (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Esta “banalização” da arte, como disse a professora Lygia, enquanto disciplina curricular, pode estar relacionada a desvalorização de certos conteúdos de natureza mais abrangente e subjetiva. Essa desvalorização se estende para o campo político,

onde estão sendo formuladas medidas que visam censurar a maneira como o professor ensina os conteúdos em diversas áreas do conhecimento, que caso aprovadas, afetariam principalmente a área das humanidades. Mesma área que vive em constante ataque em sua existência por parte do poder político, que ora sim, ora não, põe em cheque, digo, em votação, a obrigatoriedade de oferta de algumas disciplinas nos currículos escolares, dentre elas, a disciplina de Artes. Para abranger a discussão, trago os questionamentos de Arroyo (2000):

Por que a marginalização dos conteúdos de história, geografia, literatura, arte, cultura, sociologia, filosofia, estética, movimento, memória coletiva...? Porque foram marginalizados o ensino e o aprendizado de saberes e competências humanas mais abertos e desinteressados (ARROYO, 2000, p. 76).

Talvez isso aconteça por estes conteúdos não serem considerados pelo senso comum e até pelo poder político e econômico como saberes úteis para o mercado, necessários a formação do trabalhador, do médico, do engenheiro ou do gestor. Para Arroyo (2000), o mais preocupante é que por vezes, nem são considerados úteis para a formação do cidadão. O que gera certa tensão entre as áreas de conhecimento, que se refletem nas relações entre os professores da escola, que disputam de maneira velada espaços e tempos no currículo escolar.

O que propicia visões equivocadas sobre o professor de arte, atribuindo ao professor funções que não precisariam serem necessariamente realizadas por ele. O professor de arte, “[é] visto só como professor para decorar, para enfeitar escola, para levar folhinha para os alunos desestressar, pintar e passar para outra professora. Não. Professor tem que ter a valorização dele como qualquer outro professor” (PROFESSORA FRIDA, 2018).

Tal desvalorização se agrava quando o professor toma ciência do que pensam alguns pais, expressas por frases como: “É dia de arte, não precisa ir para a aula”, ou então, “Ah tem artes aquele dia? Ah não é matéria, não é avaliado, não precisa levar para a escola”. Segundo a professora Frida, o professor escuta muita coisa nesse sentido e isto a incentiva a trabalhar mais sobre a importância da arte, desde o começo do ano letivo. Diante disso, a professora mostra-se esperançosa: “Eu creio que futuramente, devagarzinho a gente vai conquistando o nosso espaço. A gente vai ter uma visão diferente a respeito da arte e vamos ser valorizadas.” (PROFESSORA FRIDA, 2018)

A (des)valorização do professor de arte também passa pela carga horária acentuada que ele se obriga a cumprir para obter uma quantia salarial que lhe conceda

o mínimo de conforto ou talvez melhor dizendo, sobrevivência. Além disso, o tempo de aula se restringe a um período semanal, ou no máximo dois períodos semanais, dificultando o andamento das atividades propostas. Com a carga horária reduzida, é comum os professores de arte terem jornadas de trabalho divididas em mais de uma escola. Jornada esta, que se multiplica com as horas a mais que são utilizadas para o planejamento das aulas, correção dos trabalhos escolares e atribuição de notas e pareceres.

A professora Anita, relata tais dificuldades:

Se no Estado, por exemplo, 20 horas que você tem... Com os descontos que você tem na tua folha, você vai ganhar menos de mil reais. ... Então você vai trabalhar horrores pra sobreviver. Aí chega no meio do ano, tu tens aqueles quinze dias de recesso, você já está pedindo para descansar. (risos). Cansa. E além do mais o professor não trabalha só na escola, levamos serviço para casa. Você deixa o filho, o marido, a tua casa de lado para preparar tuas aulas para a semana toda. Por que tu tens sessenta horas e o fim de semana que tu terias para ficar com a família tem que estar trabalhando (PROFESSORA ANITA, 2018).

Na sociedade contemporânea, em que o dinheiro mede o valor de tudo, os professores, ao considerarem os seus níveis de estudo, julgam que deveriam ser melhor remunerados (CHARLOT, 2008). Fazem greve, lutam pelos seus direitos, e seguem sem grandes retornos por parte do governo. Seguem então na eterna esperança de ganhar o justo pela função social que desempenham. O justo por suportar os enfrentamentos de um cotidiano corrido, cujo ensino é somente um de seus desafios. O justo por não desanimar e continuar a dedicar-se para proporcionar aulas melhores. É impossível mensurar em valores os esforços dos professores e o quanto esta profissão faz parte da vida do professor, cuja ação de ensinar torna-se um propósito de vida. Para Arroyo (2000),

A vida toda se mistura com a condição de professor(a). É um modo de vida, de dever ser que tenciona todas as dimensões, tempos, vivências. E todas as lembranças. Suportar essa tensão tão vital, somente com muito tesão pelo magistério. Quantos(as) não resistem e se esgotam, se destroem como humanos(as). A saúde física e mental do magistério básico merecia maior atenção (ARROYO, 2000, p.129).

A sobrevivência na profissão de professor necessita de inteligência emocional para superar as adversidades que encontra no decorrer da profissão. Quando o professor tem o apoio da escola e a infraestrutura necessária para seu trabalho, há um equilíbrio entre os ganhos e as perdas. Tal situação pode vir a contribuir para a motivação do professor em seu ofício. Como se observa no depoimento da professora Tarsila, quando ela fala com entusiasmo da escola e das suas solicitações à direção, que foram atendidas.

E nessa escola, eu amo.... Eu amo trabalhar aqui. Mas assim, eu tenho uma sala de artes, eu tenho uma direção que me dá todo apoio. Tanto que nas plaquinhas, eu quis pendurar todas as placas com o mesmo gancho e elas me deram os ganchos como eu queria né (PROFESSORA TARSILA, 2018).

Não se trata apenas de superar ou ignorar as dificuldades da profissão, ao atentar para os seus ganhos e satisfações. Mas de ter uma atitude perceptiva que se oriente através da observação e da reflexão, a encontrar maneiras de subverter o estado das coisas, propondo mudanças que visam contribuir para a ação docente. Nas práticas dos professores de arte, a liberdade é uma qualidade essencial para a criatividade. As restrições delimitam o trabalho e a atuação do professor que observa suas amarras institucionais e pouco pode fazer em relação a isso. Para a professora Lygia (2018),

Na verdade a nossa disciplina de arte ela é uma disciplina de quebrar parâmetros. Deveria ser uma aula mais livre e hoje eles gostam muito de tudo regradinho, sentadinho, enjaulados. Não tem muito recurso para sair e ir para o pátio da escola, ter uma área para que a gente possa fazer, por exemplo, um desenho ao ar livre. Tem sempre esse controle da bagunça, de regras, a rigidez, de cumprir normas, cumprir regras e acho que isso que atrapalha um pouco (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Seu desejo é por uma direção menos arbitrária e intervencionista no trabalho docente. Em uma escola particular, nas quais comumente se faz presente a lógica da meritocracia, com foco na eficácia e na competitividade, é 'natural' que os professores recebam orientações que visam regular e disciplinar a sua prática (CORTESÃO, 2011). O que a professora Lygia gostaria,

[na] verdade, é deixar mais livre as aulas de artes... Por que assim, toda escola tem uma direção, que tudo precisa passar por ela, tudo precisa ser controlado e os alunos também tem que ter uma educação, e eles não podem gritar, eles não podem sair do lugar, eles não podem sair da sala de aula. São dois alunos por vez para ir no banheiro. Aí tem que ser uma menina e um menino para irem em banheiros diferentes. Nunca pode ser dois meninos ou duas meninas. Tem toda essa questão assim dessas regras. Eu acho que para ter um melhor andamento seria interessante ter menos regras, menos coisinhas pequenas. Mais 'pode', 'tá liberado', vamos fazer tal coisa. Fica muito limitado, por que geralmente na maioria das escolas é um período só de artes. É muito complicado. E nesse período tem que fazer mil coisas, mas nessas mil coisas não pode extravasar, não pode sair dos limites (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Através do depoimento da professora Lygia, percebemos que o excesso de regras, como ela mesmo aponta, possui a finalidade de controle das ações cometidas no interior da instituição. Ball (2008) aponta que a expansão da sociedade capitalista trouxe consigo não somente um novo modelo de organizar a economia, mas uma nova percepção sobre as instituições sob a ótica do gerencialismo.

O modelo gerencial tem adentrado as instituições de ensino públicas e privadas por meio de estratégias de regulação, que visam determinar a eficácia, a produtividade dos funcionários e a qualidade de ensino, de modo a otimizar a administração da educação e da escola. Segundo Hypólito (2010), algumas das consequências da adoção deste modelo importado da administração de empresas, são: a vigilância sobre o trabalho docente; a intensificação do trabalho do professor; a competição entre os docentes e entre setores; as ações profissionais mais individualizadas; o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático. Os efeitos da performatividade sobre os professores através de mecanismos de controle, responsabilização e prestação de contas, podem afetar a saúde menta/emocional dos professores e ocasionar o estresse.

Outro ponto desafiador que se apresenta na contemporaneidade, recorrente entre as professoras entrevistadas é a questão da inclusão. A inclusão dos alunos com deficiência é assegurada a partir da lei 13.146, sancionada pela então Presidenta Dilma Rousseff em seis de julho de dois mil e quinze, instituindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Que de acordo com o Art. 1º, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Logo, segundo a Lei da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146 de 6 de julho de 2015), Art. 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Assim, fica assegurado, que os alunos com deficiência, aqueles que têm algum impedimento a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que por isso podem ter dificuldades na participação na sociedade e na igualdade de condições com as outras pessoas, podem frequentar o espaço da escola juntamente com os colegas que não têm a mesma condição. Esta lei foi implementada com a finalidade de promover a pessoa incluída condições de igualdade e participação social através da inclusão e da permanência dela na escola e em todas as esferas sociais posteriores, como a universidade e trabalho.

É uma lei de extrema importância para a cidadania e a dignidade da pessoa com deficiência. Porém, seu processo de implementação, por vezes não tem sido bem recebido. Tanto na escola pública, quanto na escola particular, percebe-se que não

há uma completa adesão por parte dos docentes. Nota-se certa resistência, talvez contra essa grande mudança que a implementação da inclusão de pessoas com deficiências apresenta para a escola tradicional. Freitas (2013) expõe tal problemática:

Quanto mais visível a vulnerabilidade pessoal, mais o insucesso na avaliação tende a ser usado como comprovação de que a comunidade escolar está diante de um caso que exige, quando muito, 'gestão de incapacidades'. São poucas as situações nas quais a vulnerabilidade pessoal é considerada um desafio pedagógico para a escola como um todo (FREITAS, 2013, p.15).

Na visão da professora Lygia há um esforço por parte da escola e de alguns professores para encontrar as melhores maneiras para incluir estes alunos. Porém estas são dificultadas pela falta de conhecimento e instrução do professor para saber como se deve agir, tanto na compreensão das especificidades de cada aluno, quanto nas metodologias de ensino adequadas a cada caso.

A escola eu vejo que tem se mobilizado para que possa fazer um bom trabalho, mesmo assim os professores não foram qualificados para isso. Eu na faculdade não vi sobre alunos especiais, como tratar, o que poderíamos fazer para tornar a vida deles mais agradáveis e fáceis. Então é importante assim, que não se vê, não se fala e só quando nos deparamos com essas situações que vamos tentar achar soluções. Têm muitos professores que não vão nem tentar achar soluções (PROFESSORA LYGIA, 2018).

O depoimento da professora Lygia nos possibilita refletir sobre a formação do licenciado, independentemente da área de atuação. O desafio da inclusão não é restrito a disciplina de Arte. Por isso é preciso que a formação dos licenciados seja cada vez mais aprimorada e que estes busquem a continuidade de seus estudos através de cursos de pós-graduação a fim de adquirir os conhecimentos necessários aos desafios profissionais.

De acordo com o depoimento da professora Lygia, a inclusão de pessoas com deficiência nos moldes atuais, representa por vezes, um acréscimo de responsabilidade na tarefa docente.

Ser professora é um desafio, um aprendizado constante. Você pode ter quatro segmentos, quatro 7<sup>o</sup> séries que vai ser diferente. Você vai ter que ter uma postura diferente, um olhar diferente. Agora com a questão da inclusão é complicado também, por que tu tens uma sala com trinta alunos, dois deles são especiais e aí tu tens que ter um contato diferente com esses dois alunos por que eles não conseguem acompanhar o restante dos alunos. Então têm esses desafios que é importante trazer à tona, por que eu acredito que não tem uma inclusão. Pois esse aluno ele fica sempre para trás dos outros e não tem um atendimento específico (PROFESSORA LYGIA, 2018).

O sentido de incluir demanda a compreensão de que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem. Para Freitas (2013), quando a escola incumbe ao docente a tarefa de encontrar maneiras para ajustar o passo de quem é incluído ao compasso dos demais, em pouco tempo o professor tende a oferecer uma atividade paralela para

esse aluno ou, pior, assume a perspectiva de que apartá-lo seria melhor, como gesto de defesa de seus próprios interesses em consideração as dificuldades enfrentadas.

A professora Anita também possui alunos com deficiência.

E hoje em dia você pega muita criança de inclusão né. Às vezes, é quatro, cinco, seis alunos com isso. É bem difícil. Na parte de artes eu vou dizer, eu tenho um aluno autista que se tu for passar algum conteúdo no quadro tens que fazer um desenho no quadro. Por que ele não percebe o que você escreveu se não tiver um desenho. Eu passei isso para os outros professores e a professora de português disse para mim: “- Eu não sei desenhar, mas eu desenho só um sol, para ele olhar o quadro e copiar”. Pois ele copia só se tiver um desenho no quadro, se não ele fica olhando. Tem também aluno com dislexia, discalculia, déficit de atenção. E cada vez tem mais (PROFESSORA ANITA, 2018).

Percebe-se que há entre os relatos das professoras um sentimento de incerteza e insegurança sobre o seu próprio trabalho. Há uma preocupação por adequar-se à nova realidade através de mudanças na sua prática pedagógica. Sentem-se também desamparados pelos órgãos governamentais e pelas suas próprias formações universitárias, que segundo elas, não lhes concederam bases teórico-práticas consistentes para trabalhar com alunos que possuem os mais diversos tipos de deficiência. Diante da situação, buscam soluções e entendimentos junto a seus pares, a fim de compartilhar sobre escolhas e métodos de trabalho.

Não sei agora, mas no tempo que eu me formei em Artes eles não te ensinavam a lidar com esses problemas em sala de aula. Eu fui aprendendo a lidar com isso conversando com os outros professores, pois todos têm essas mesmas dificuldades. No município ainda tem um cuidador que te auxilia, mas no Estado não tem nada, é você que tem que desenvolver e perceber. Tem que fazer uma atividade diferenciada. Até a avaliação é diferente. Com os alunos com laudo a avaliação não é por nota, é por parecer. Tu vais fazer um trabalho diferenciado e na avaliação deles tu tens que escrever um parecer em cima do que tu achas que foi o desenvolvimento dele. Hoje no Estado todas as séries possuem parecer (PROFESSORA ANITA, 2018).

A criação de leis que promovem a igualdade e diminuem a discriminação e o preconceito de qualquer espécie, através de medidas que incluem o diferente ao invés de segregar, vem a nos ensinar sobre o respeito ao próximo e a compreensão de que as nossas diferenças nos fazem seres únicos, singulares. De fato, é preciso aprender a conviver, como prenunciava Delors (1996). Conviver com as diferenças, sejam elas mentais, físicas, intelectuais e sensoriais. Conviver com as diferenças de gênero, de sexo, de etnia, de religião, com as diferenças de opinião. Desde que os diferentes pensamentos promovam a paz, a humanidade, o respeito e a inclusão, através das palavras e das ações.

Por vezes a inclusão do diferente em nossas vidas nos obriga a repensar nossas atitudes e nossas ações para de fato, convivermos em harmonia. Acredito que o desafio da inclusão seja realmente difícil para as professoras e professores. Difícil por que diante da surpresa, tateiam no escuro, para encontrarem maneiras de serem docentes em uma situação adversa daquela na qual foram preparadas. Suas inseguranças derivam desse processo de adaptação, de conhecimento sobre a situação encontrada e a busca por fazeres que propiciem o desenvolvimento de todos os estudantes, sem exclusões.

A docência é um constante construir-se. Um processo cujas raízes estão em nossas experiências infantis, nas inúmeras lembranças escolares que carregamos, dos professores que passaram por nós. Poucos anos se passam e estamos no ensino superior aprendendo através dos textos, dos livros e das discussões com aqueles que admiramos e nos espelhamos, nossos professores. Sem demora, nos colocamos na sala de aula. Queremos realizar satisfatoriamente nosso trabalho, proporcionar momentos de fruição, criação e conhecimento sobre a arte para os nossos alunos. Investigamos maneiras de fazer, lemos e relemos nossos textos acadêmicos, simplificamos seu conteúdo e linguagem, trazemos, imagens, vídeos, papéis para serem coloridos, tintas e pincéis. Acompanhamos nossos alunos, corrigimos, complementamos seus conhecimentos... E toda essa descrição ainda é pouca para falar sobre a dimensão da tarefa do professor. Maior que ela é a sua missão na formação de seres humanos, que possam sonhar, que possam criar, que possam estudar e construir-se a si próprios. Assim compreender que também o professor, se encontra em formação. Basta que ele esteja aberto para aprender, para renovar suas práticas, suas ideias, para criar e também para incluir e para acolher.

### **7.1 A tecnologia na ação docente**

Diferentemente do que eu havia inicialmente pensado em relação ao uso da tecnologia na sala de aula pelo professor de Artes, de acordo com as professoras entrevistadas, a tecnologia não tem se apresentado como um problema relevante às suas ações. Pelo contrário, nota-se uma acentuada adaptação das professoras para com a utilização dos recursos que elas têm disponíveis para trabalharem as suas aulas. O que denota também uma mudança comportamental do fazer docente, que

pode ser percebida ao longo dos anos em que a tecnologia tem adentrado o espaço da escola.

A tecnologia hoje é uma realidade cotidiana para grande parte das pessoas, que a utilizam para diversos fins, estudos, pesquisas, interação social, comércio, entre uma infinidade de possibilidades. Na escola ela é utilizada na maioria das vezes como um recurso para as aulas, na apresentação de imagens, vídeos, textos, apresentações, que auxiliarão para a compreensão dos conteúdos estudados. Afinal, como se aprende sobre arte sem ter a presença da imagem? Certamente há soluções para esse problema. Mas o fato é que as aulas de arte necessitam a presença da imagem, como uma maneira de conhecer as produções artísticas não somente do passado, mas o que está se produzindo atualmente em termos de arte. Sobre o uso da tecnologia, a professora Frida, professora de escola pública municipal de Pelotas, expressa a sua opinião:

Aqui na escola mesmo a gente não tem problema com isso.... [...] todas as salas têm televisão, nós temos o Datashow, é difícil por que nós não temos uma sala específica para usar esse tipo de mídia, mas sempre que possível eu procuro. Se eu não consigo trazer imagens nesse tipo de mídia para eles verem, eu trago imagem impressa. Por que eu acho que a imagem para eles a aula flui melhor, eles têm um pensamento, eles conseguem interagir melhor quando eles têm a imagem do que somente um texto. Eu acho que o uso da imagem é bastante importante. Eu acho que dá um diferencial na aula, a aula fica muito mais produtiva do que eu simplesmente só falar (PROFESSORA FRIDA, 2018).

A professora Anita também procura trabalhar com a presença da imagem em suas aulas. “Se eu vou trabalhar algum artista, já levo a obra que eu vou trabalhar. Lá tem que ver se está disponível a televisão para mostrar as imagens.”. (PROFESSORA ANITA, 2018) Professora em uma escola pública estadual de Pelotas, segundo sua descrição, a sala de artes da sua escola “é um sonho” pela disponibilidade de recursos. “Lá tem os armários com todos os materiais de artes, que a gente vai levando e colocando lá, e pouca coisa que a escola nos fornece... e tem uma big, enorme televisão com internet.” (PROFESSORA ANITA, 2018). Televisão que ela utiliza para passar filmes e vídeos para os alunos. Quanto ao uso da internet, ela utiliza para pesquisar rapidamente e sanar dúvidas dos estudantes. Os alunos não costumam utilizar a internet por regulamentações da escola. Mas utilizam o celular quando a professora propõe atividades de fotografia. Porém a professora considera difícil trabalhar com aparelhos de celular, pois na sua opinião, os alunos conseqüentemente irão querer utilizar o celular com os outros professores.

A professora Tarsila, professora de escola pública municipal, também diz fazer o uso do celular nas aulas de arte em atividades específicas que envolvam fotografia. “Olha, o que eles fizeram foi fazer as *selfies*. Até eu falei, façam fotos, tipo fotomontagem que fica embaixo o prédio, tanto que umas fizeram com a caixa d’água, sabe, umas coisas assim, interagindo com os prédios”. (PROFESSORA TARSILA, 2018). Atividade que segundo a professora Tarsila os alunos gostaram de realizar justamente pela proximidade que eles têm com os recursos fotográficos dos aparelhos celulares.

Dentre as professoras entrevistadas, a professora Lygia foi a que demonstrou o uso mais intenso da tecnologia em suas aulas. Lecionando em uma escola privada do município de Pelotas, o público que a professora Lygia atende geralmente tem acesso aos mais variados recursos tecnológicos em seus lares. Essa característica é observada pela professora, ao relatar o uso intensivo dos aparelhos celulares:

[...] hoje em dia a tecnologia tomou conta das crianças e dos adolescentes. Eles não sabem assim ‘estou vendo o céu ao vivo’, eles já estão olhando o céu pela tela do celular. Então isso é bem complicado, por que eles estão deixando de ver o real para ficarem naquele mundo intelectual, naquele mundo virtual. E isso é bem complicado (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Diante dessa constatação, cabe a reflexão se o uso de aparelhos celulares de fato prejudica as ações de ver e sentir as coisas do mundo, ou nos aproxima com as coisas cotidianas, que são “capturadas” pela câmera fotográfica do celular. Na opinião da professora, o uso do celular nas aulas de artes tem as suas vantagens, através da utilização de aplicativos específicos de desenho e composições artísticas diversas que podem ser explorados. Outra mudança significativa foi a atual inexistência do quadro negro, que foi substituído pela lousa eletrônica. A escola também conta com sala de vídeos.

O mundo virtual confunde-se com o mundo real. “A virtualização é um dos principais vetores da criação da realidade” (LÉVY, 1999, p.18). Vive-se as experiências virtuais com muito mais intensidade do que alguns anos atrás. A tecnologia permitiu a expressão e a troca de pensamentos, de ideias de afetos e da própria vida. Estamos demasiados expostos as redes sociais e viver isoladamente, negando este sistema de compartilhamento social, já se apresenta como um desafio contemporâneo ao nosso viver.

As crianças, tanto quanto os adultos, também se utilizam da internet como entretenimento, em sua maioria. Assistem vídeos no YouTube, comentam e compartilham com seus amigos, que também possuem aparelhos celulares ou *tablets*.

Disso surge o fenômeno dos youtubers, pessoas que trabalham mantendo um canal de vídeos no YouTube. Disso resulta o fenômeno observado pela professora Lygia: “Hoje se você vai perguntar para qualquer criança, o que você quer ser quando crescer ela vai dizer que quer ser *youtuber*. (risos). É uma coisa assim que tomou conta”. E continua:

Então tudo que você tiver de recursos tecnológicos para atrair a atenção deles é importante. Principalmente coisas ligadas a internet. Se você está dando uma aula e consegue acessar a internet e mostrar para eles ao vivo o que está acontecendo é fantástico! Isso chama muito mais a atenção deles do que você, por exemplo eu, que tenho um monte de desenho e telas, levar as telas para eles verem. Não é tão importante ver uma coisa na tela, na lousa eletrônica ou na televisão é muito mais interessante. Chama muito mais atenção. Se é possível colocar um vídeo que tenha áudio, que tenha música, que tenha as músicas do momento, que é o que eles gostam, isso sempre vai chamar muito mais atenção (PROFESSORA LYGIA, 2018).

De acordo com a professora Lygia, o uso da tecnologia se faz presente também no momento de criação dos estudantes.

Então a tecnologia é importante, muito importante pois nosso aluno hoje ele é tecnológico, ele não é mais o aluno que gosta das coisas só do desenho ‘ele e o desenho’. Bem pelo contrário. Eles gostam de ter inspirações então eles pesquisam na internet para criar as composições deles. Então é bem importante o uso da internet e da tecnologia (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Percebe-se que entre as professoras entrevistadas, há uma unânime aceitação da tecnologia para o uso nas aulas de arte. A mesma é vista positivamente pelos professores de arte, raro algumas observações negativas. Essa adesão talvez se explique por que o uso de recursos tecnológicos, simboliza de certa forma estar atualizado e em consonância com os novos tempos. Ou por que de fato, a tecnologia tem facilitado as aulas de arte, principalmente no que confere o uso das imagens, estando estas impressas ou digitais. Um “aluno tecnológico”, conforme expresso pela professora Lygia, também exige que o professor se torne tecnológico e utilize a tecnologia para atrair a sua atenção para o conhecimento. Diante disso, ambos, professores e alunos, reestruturam seus papéis (ALARCÃO, 2011). É importante que os professores estejam abertos ao aprendizado e a utilização da tecnologia, e que em diálogo com o aluno, possa orientá-lo em uma busca mais autônoma pelo conhecimento, auxiliando-o na construção dos saberes.

## Capítulo 8. O processo de tornarem-se professoras de Artes Visuais

A docência é constituída em meio às complexidades, de enfrentamento com o desconhecido. Enfrentamento não no sentido de guerrear, combater, mas de encarar as diferenças em busca de entendimento. Em busca de relações mais humanas e prósperas, com nossos novos alunos, com os colegas, na busca pelo desenvolvimento pessoal e coletivo. Reconhecer-se como agente de mudança é reconhecer-se parte desse coletivo de pessoas que acreditam humano, que acreditam que o conhecimento é transformador de vidas e por isso é necessário resistir na luta cotidiana. Lutar por melhores perspectivas de valorização da escola como espaço/tempo de formação, de construção de valores e saberes. Bem como, pelo reconhecimento social e institucional sobre a complexidade da tarefa docente, a qual exige integralmente da pessoa do professor. Conforme diria Nóvoa (2009):

Ao longo dos últimos anos, temos dito que o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos (NÓVOA, 2009, p.21).

Somos professores, não representamos, vivemos esse papel na sua integralidade. Colocamos na ponta do giz, não somente conteúdos, mas o nosso entendimento sobre o que ensinamos. A nossa maneira de ser, de estar na sala de aula, de nos relacionar com os alunos, de ensinar os conteúdos, as atividades que propomos, as discussões que conduzimos, tudo isso é a pessoa sendo professor (ou professora). É a dimensão humana intrínseca a profissão.

Para Arroyo (2000):

Somos, não apenas exercemos a função docente.... Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não nos damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte da nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2000, p.27).

Nessa rotina, compreendemos a quão formadora se configura à docência. Não apenas ensinamos, mas aprendemos a ser. Segundo Tardif (2014), o ensino ocorre num contexto de muitas interações, as quais exercem condicionamentos diversos sobre os professores. São condicionamentos ligados a situações concretas vivenciadas pelo professor e que exigem certa capacidade de improvisar e habilidade pessoal, para enfrentar situações transitórias e variáveis.

Logo, essa capacidade de enfrentar situações é formadora. Ela permite que o professor desenvolva o *habitus*, que significa certas qualidades adquiridas pela prática real e que lhe darão a capacidade de enfrentar situações futuras. “Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em ‘truques do ramo’ ou mesmo em traços da ‘personalidade profissional’” (TARDIF, 2014, p. 181). Segundo o autor (Tardif, 2014) estes são expressos através de um saber ser e de um saber fazer pessoal e profissional presentes no trabalho cotidiano.

Deste modo, a prática se configura como um processo de aprendizagem pelo qual os professores retraduzem sua formação anterior e adaptam a profissão, deixando de fora o que lhes parece inutilmente abstrato ou que não se relaciona com a realidade vivida. Bem como, preserva o que pode servir de alguma maneira, para resolver os problemas da prática educativa.

Isso pode ser observado no relato da professora Frida, que expôs sua experiência sobre o seu processo de tornar-se professora, de adaptar a sua formação acadêmica a sua prática em sala de aula. Processo que ocorreu de maneira ativa, exigindo empenho de sua parte, conforme ela descreve:

Então para mim acabou sendo também essa questão da profissão, de ser professora, a gente acaba se tornando um professor pesquisador, por que tu tens que ir atrás de novas oportunidades, de novas opções. A gente não pode se deter só naquilo que a gente vê na faculdade, naquilo que a gente vê nos livros, no que a gente aprende dentro da universidade. E eu acho que uma das minhas superações na escola, eu acredito que foi isso (PROFESSORA FRIDA, 2018).

Os aprendizados do professor no exercício da docência fazem parte de sua formação. Quando o professor busca por novos conhecimentos, ele se aproxima cada vez mais de seu ofício, selecionando os conteúdos em que acredita que serão úteis à sua tarefa docente. Tal busca, amplia a compreensão do professor sobre o processo de ensino e os caminhos possíveis para o êxito. Shulman (2014), apresenta o começo do ensino como o momento em que o professor entende o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Para isso o docente realiza uma série atividades em que concede aos alunos instruções e oportunidades de aprendizagem. O ensino se conclui com uma nova compreensão para ambos, professor e aluno.

Disso resulta uma série de aprendizados sobre a dinâmica da sua ação docente, sobre o uso de recursos disponíveis para a aula, sobre as características da turma e individualmente de cada aluno, no que confere tanto as condições econômicas como também as de aprendizagem, as aptidões, habilidades e

dificuldades. Bem como, proporciona olhar para si enquanto docente e avaliar o trabalho que vem sendo desenvolvido. Conforme relata a professora Frida:

E eu acho que uma das minhas superações na escola, eu acredito que foi isso. Como aplicar o que eu aprendi dentro da universidade dentro de uma escola pública, que não é privada. A gente tem que ver as opções, as condições do aluno em relação ao material, que que a escola pode oferecer, e além de mim também, o que que eu posso oferecer para os alunos. Eu não digo questão de oferecer em questão material. Em que eu posso melhorar? Em que eu posso adaptar, para oferecer aquele conteúdo, para compartilhar com eles aquele conhecimento (PROFESSORA FRIDA, 2018).

Ao voltar o seu olhar para si e desenvolvimento de seu trabalho, o professor pode exercitar a reflexão sobre a sua prática. “Ao tentar entendermos a dinâmica da prática pedagógica, formamos o movimento de reflexividade, não só facilitando a crítica dessa prática, como também a submetendo a uma contínua condição de reelaboração” (PINTO, 2010, p.32). Como consequência o professor está mais consciente sobre o seu trabalho e encontra assim, alternativas para superar os entraves entre a formação teórica e a prática cotidiana.

Pinto (2010) propõe valorizar a prática como importante elemento formador, sem desconsiderar a importância da teoria. Para a autora, não se constrói uma prática pedagógica sem que haja fundamentação teórica, estando ela explícita ou não. “A ação pedagógica pode até começar no espontaneísmo, mas logo se impõe a necessidade de refletirmos sobre essa ação e já estaria nesse fator uma mola propulsora para a formulação teórica” (PINTO, 2010, p.113).

A reflexão não precisa ocorrer somente no âmbito das suas próprias práticas docentes, mas pode ir além, ao encontro das práticas estagnadas com o tempo. Atividades, propostas e métodos que apresentam recorrência e superficialidade de significação, além da escassez de objetivos que elevem a compreensão dos estudantes sobre a arte. A professora Frida tem uma concepção nesse sentido:

Eu acho assim que, em relação a arte, no meu ponto de vista e na minha experiência a questão da arte que antigamente, no nosso tempo era vista como ‘A folhinha para pintar e colar no caderno. Pinta e cola no caderno’. Eu acho que o professor de artes ele tem que ir além disso daí. Não que seja proibido tu dar um trabalho para o aluno pintar e fazer depois uma exposição alguma coisa, mas acho que o processo de a criação, o processo do aluno de poder refletir e ele se expressar sem que eu chegue com uma folha pronta, com uma proposta pronta, deixar ele também oferecer alguma proposta. Eu acho isso muito importante e eu vejo como uma mudança (PROFESSORA FRIDA, 2018).

Segundo Perrenoud (2000, p.74), “A atividade que não tem nenhum componente escolhido pelo aluno tem muito poucas chances de envolvê-lo”. Tal entendimento aparenta estar intrínseco as concepções da professora Frida sobre a

docência, tendo em vista a importância que ela diz conceder à participação, à reflexão e à criação do aluno. Também ela, para chegar a esta percepção, refletiu sobre as suas práticas, ou melhor, sobre as práticas por ela conhecida, e encontrou caminhos possíveis para melhorar, para envolver o aluno e despertar seu interesse pelas aulas de arte.

Além de pesquisadora da própria docência, a professora Frida também é uma professora que reflete. “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p.44). Mas para que sua atitude ganhe contornos de mudança, é preciso que o professor reflexivo não seja uma exceção em sua escola. Para Alarcão (2010), a escola também precisa ser reflexiva, de modo a criar condições para a reflexão individual e coletiva e assim organizar-se em suas ações tendo como norte a sua missão diante da sociedade.

A reflexão é o caminho para a incorporação de saberes provenientes do exercício da docência. “Os próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p.39). São os chamados saberes da experiência, por que dela provém e por ela são validados. “Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sobre a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39).

Diante de situações problemáticas, por vezes inesperadas, o professor, segundo Alarcão (2011), deveria agir de maneira inteligente, sensata e reativa. A professora Anita, vivenciou situações em sala de aula, em que os alunos estavam desestimulados para cumprir as suas propostas de atividade. Ainda mais quando estas destoavam das atividades de ensino que são recorrentes.

Eles gostam, mas ao mesmo tempo muitos já travam numa proposta diferente. Eles travam pelo diferente. “Ah eu não sei fazer e eu não vou fazer”. Aí você tem que ter um jogo de cintura, uma conversa e dizer assim: “Ah se eu te ajudar, você faz? ”. Uma das primeiras imagens que eu mostro para eles é uma obra do Miró. Eles têm o estranhamento e se questionam: “isso é arte? ”. Então se tu te questionas se isso é arte, por que então tu não consegues fazer? Então vamos dar um jeito vamos ver o que se pode fazer (PROFESSORA ANITA, 2018).

Nesta situação apresentada pela professora Anita, sua estratégia de convencimento pode não ter sido a melhor, pois subestima implicitamente as produções artísticas modernas e contemporâneas com a repetição de uma frase de

senso comum, que pouco tem a contribuir para a construção do conhecimento em arte. Porém, de qualquer maneira, foi o jeito encontrado pela professora, para que o aluno realizasse a tarefa.

Para Perissé (2014), a arte de ensinar é repleta de incertezas sobre o desenrolar dos acontecimentos, à reação dos alunos e aos resultados obtidos. Nessa incerteza precisa brotar o encontro, que faz com que as divergências e diferenças entre professores e alunos sejam amenizadas. A aula é então como um texto construído por todos.

Para a construção desta aula, o professor, segundo Tardif (2014) deseja atingir certos resultados pedagógicos e então recorre ao espaço por ele conhecido e vivenciado na sua vida escolar, as tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou. Utiliza da sua experiência vivida onde o próprio passado lhe possibilita explicar o presente e projetar ações futuras.

Uma das finalidades da escola enquanto instituição é a transmissão do conhecimento universal às gerações de alunos. Ao longo dos anos, houve mudança nos métodos, recursos e conteúdo, porém a concepção sobre a escola tradicional se manteve. Segundo Charlot (2008), a principal característica do ensino tradicional é que o professor explica o conteúdo da aula e as regras da atividade e o aluno por sua vez, aplica o que lhe foi ensinado. Primeiro vem o conhecimento e as regras, depois as atividades do aluno. Esse método se manteve ao longo dos anos e se constitui como o mais utilizado. Como podemos observar no relato da professora Lygia e da professora Tarsila:

Eu acho muito legal ter a aula teórica e a partir do embasamento daquele contexto da aula teórica ter a aula prática. Eu acho muito banalizar a aula só com trabalhos livres, só com coisas assim “aí, hoje a aula é livre, vamos fazer o que a gente quiser” sabe? Eu acho que é importante mostrar para o aluno o quanto a arte é importante para a nossa história, para a nossa evolução como seres humanos (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Método que também se faz presente na maneira de ensinar da professora Tarsila:

É, eu faço assim, dou a teoria, dou a história. Por exemplo, agora eu estou trabalhando o ladrilho hidráulico. [...] Eu conto a história que existiu dezessete fábricas em Pelotas, no período do charque. Que agora só existe uma, que é todo manual. Daí eu mostro, trago um ladrilho para eles verem. [...] Então tudo tem sempre uma parte prática. Faz uma teoria, e uma prática (PROFESSORA TARSILA, 2018).

Todos nós nos formamos em um ensino tradicional, que ainda é a maneira de ensinar mais difundida no Brasil. O ensino tradicional tem aspectos positivos, como

conceder certa sensação de segurança ao professor. Porém esta mesma segurança pode transforma-se em controle para com seus alunos. Que cada vez mais submetidos a predeterminações concedidas pelo professor, sentem-se desamparados em situações que lhe exigem serem autônomos, bem como, inseguros em exercícios de criação, necessitando sempre do aval do professor para se assegurarem estar fazendo de maneira “correta”. São maneiras de ser que aprendemos com a educação que nos foi oferecida, e que estão interiorizadas em nós, e mesmo na fase adulta, lutamos para nos libertar de certas amarras e condicionamentos aprendidos. Amarras que se expressam na resistência sobre a mudança e sobre o diferente, como expressa na frase da professora Tarsila sobre os seus alunos: “Eles relutam um pouco de fazer coisas diferentes, depois eles gostam, sabe” (PROFESSORA TARSILA, 2018)

Outra recorrência entre as professoras entrevistadas, foi em suas aulas, buscarem trazer aspectos da história da arte de Pelotas. A professora Tarsila, em seu depoimento, diz trabalhar sobre os artistas locais, tais como o pintor Leopoldo Gotuzzo e o escultor Antônio Caringi. Ao relatar que já levou seus alunos no Museu Leopoldo Gotuzzo, localizado no centro da cidade, a professora complementa:

A gente faz trabalhos práticos, mas dentro da realidade deles. Por que uma coisa que me choca, é que a maioria não conhece a cidade da gente. Eles não conhecem por que os pais trabalham. Nos finais de semana ficam em casa envolvidos com o serviço doméstico. E eles não saem, ficam só no bairro deles. [...] E eu acho que se na família não tem essa cultura, é a escola que tem que ensinar (PROFESSORA TARSILA, 2018).

É importantíssima a perspectiva trazida pela professora Tarsila, de ser necessário no espaço da escola, trabalhar para a valorização dos espaços públicos e das manifestações artísticas nele contidas. De acordo com Fusari e Ferraz (2009), todos os artefatos que usamos para nossos estudos e conhecimento da produção cultural, tais como livros sobre arte, reproduções de obras, vídeos na internet, documentários, etc., são importantes. No entanto o contato com o original propicia novas experiências de percepção, de sensação e cognição. Duarte Júnior (2000), acentua a importância de conhecer as obras de arte não somente por reproduções fotográficas. Conforme ele mesmo afirma, o nosso corpo também participa dessa experiência:

Ver as coisas do mundo, portanto, consiste numa experiência, na medida em que elas se mostram presentes, postando-se frente ao nosso corpo. Já olhar uma imagem não possui esse caráter inteiriço da experiência, dado não se pode alterar, frente a ela, distâncias e perspectivas em relação ao representado; isto, sem contar com os outros sentidos, que também se

acham envolvidos numa verdadeira experiência, bem como as evidentes distorções do real verificadas em toda e qualquer representação imagética, seja ela obtida por que meio for (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.97).

Aproximar a história da arte de Pelotas aos espaços urbanos da cidade, foi a estratégia da professora Anita para que os alunos se identificassem com a cultura local:

Eu faço atividades como, mostrar as obras e perguntar se eles já conheciam, ou o que é arte. A maioria não conhece nem os museus da cidade. Se eu vou trabalhar algum artista, já levo a obra que eu vou trabalhar. Lá tem que ver se está disponível a televisão para mostrar as imagens. Agora mesmo na semana de Pelotas eu tive que trabalhar sobre Pelotas. Eu dei uma aula de Pelotas antiga e eles falavam ‘- Ah professora, eu queria viver nessa época, que é muito mais bonito!’ Eles se apaixonaram pela imagem de um homem tomando água no bebedouro. Quando eu mostrei as imagens de Pelotas eu falei muito a questão do negro. Eu quis mostrar que não eram só flores e belezas naquela época. Eu acho que a arte proporciona um olhar diferenciado para as coisas, para sair um pouco do mundinho deles. E eles se encantam com o diferente (PROFESSORA ANITA, 2018).

Com esta atividade, a professora proporcionou a seus alunos, uma pequena viagem ao passado, trazendo à tona aspectos doloridos da história, mas necessários ao conhecimento dos estudantes. Também proporcionou a eles encantamento sobre seu espaço, ao observarem por imagens, como era a vida no passado e como era a sua cidade. Talvez isso os instigue olhar para a sua cidade de hoje e perceber que aquele passado ainda se faz presente nas estéticas das casas e casarões preservados de Pelotas. Pois de acordo com Meira (2009, p.81), “Prestar atenção a esteticidade cotidiana é vê-la de novo e de modo diferente. Ver a partir de detalhes, vestígios, imagens, percursos, superfícies. Formar o hábito da sintonização com o usual e o não usual”.

Para a professora Lygia, é importante conectar os conteúdos teóricos em arte com as coisas que acontecem no mundo. Professora dos 6º Anos, 7º Anos, 9º Anos do Ensino Fundamental, ela diz que os menores gostam de fazer atividades práticas e tem dificuldade de entendimento sobre a teoria, sobre a história da arte. “Já os mais velhos eles se interessam mais pelos conteúdos teóricos por que conseguem ‘linkar’ com outras coisas que acontecem ao redor deles e não só com isso. Também com outras disciplinas, por que tem tudo a ver uma coisa com a outra” (PROFESSORA LYGIA, 2018). Ela relata que o nível de entendimento de cada série é diferenciado.

Dá para analisar que os pequenos eles levam tudo mais na brincadeira, acham tudo mais engraçado, têm um comprometimento maior. Já os maiores eles são mais de contestar, de contextualizar, eles são mais críticos também. Não gostam muito de algumas coisas e eles falam, não têm muito pudor para falar. Hoje em dia a educação está bem diferente, os alunos têm bastante voz ativa, não é o professor quem manda. Claro que o professor tem domínio da sala de aula, do contado entre professor e aluno, mas hoje os alunos eles têm

suas vontades e suas opções. É muito livre assim para abrir o conteúdo junto com eles. Tudo se constrói, nada é imposto (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Aparentemente ela expressa em seu relato certa contradição, à medida que no decorrer de entrevista, descreve as suas obrigações enquanto professora de arte atuante em instituição privada, relacionadas ao cumprimento dos conteúdos contidos no livro didático.

Hoje, na maioria das escolas, principalmente na rede privada, tem um livro com todo o material conforme os parâmetros curriculares de ensino. E tem o material teórico que considero importante, que é a história da arte, que antigamente não era muito falado nisso. Pelo menos eu na minha época de escola era só desenho, pintura, coisas práticas. “No dia do índio nós vamos fazer os cocares, vamos fazer os enfeitezinhos”. Não, isso não acontece hoje. Tem um conteúdo X a ser alcançado e com certeza ali tem uma exploração maior da questão da imagem, mas nunca sem contexto histórico, a imagem vem acompanhada da teoria (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Porém esta contradição é amenizada à medida que se percebe que os conteúdos a serem alcançados, não precisam necessariamente ser um fator problemático a sua prática. Talvez ela já se encontre adaptada a este modo de fazer. Outro aspecto a observar é a valorização da contextualização temporal do conteúdo estudado, bem como, maior rigor na escolha das metodologias e recursos utilizados. Nas suas palavras:

Na minha época sim tinha muito isso: “Ah hoje na aula de artes vamos ver um filme”. Hoje não é assim: “vamos ver um filme”. Tem que ter um trabalho para tirar teus alunos, levar para a sala de vídeo, tem que ter toda uma programação a partir dessa tua atitude. Agora sempre tem que ter um projeto que fundamente aquilo que você quer aplicar com teus alunos (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Recordar o passado é uma maneira de atualizarmos sobre as mudanças ocorridas até o presente. Josso (2004) conceitua a recordação-referência como aquela que “[...] apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível que apela para as emoções, sentimentos, sentido ou valores” (JOSSO, 2004, p. 40). Elas servem como referência para as outras situações. São aquelas experiências que podemos utilizar para descrever uma transformação, um estado das coisas, uma ideia, um encontro, entre outros aspectos. Deste modo a construção da narrativa de formação de cada indivíduo leva-nos a compreender quem eles são, as suas características e os valores que estruturam as suas vidas. Aspectos importantes para a compreensão da dimensão pessoal da docência, sobre as quais se fundamentam crenças, valores, saberes e atitudes.

## Capítulo 9. Os sonhos possíveis para o Ensino de Arte

Entre as tensões presentes na docência, pode-se dizer que dicotomia entre o real, dentro das possibilidades e o ideal, o sonhado, aquilo o traria maior equilíbrio a sua vida de professor, andam de mãos dadas na prática docente. Durante a nossa formação, por vezes ignoramos ou fugimos da dura realidade de muitos professores, que não possuem o apoio necessário para suas aulas, seja este estrutural, institucional, financeiro e até mesmo psicológico. Ouvimos sobre estes professores, compadecemos de suas dificuldades, mas não nos colocamos suficientemente em seus lugares. Por vezes não conseguimos nos imaginar trabalhando em um ambiente sem recursos e com alunos com muitos problemas e necessidades. Cristalizamos o ambiente ideal, de uma sala com recursos disponíveis, com alunos interessados com escassas necessidades de ordem física, emocional ou cognitiva. Porém, no mundo real, a sala de aula nos recebe com toda a sua diversidade e com todos os seus problemas para que exerçamos o nosso ofício. Ao menor indicio de rejeição sobre aquilo que temos a oferecer, “fracassamos”, é o nosso pensamento. E como levantar? Somente encarando a realidade na sua complexidade, nas suas dificuldades e também nas suas bonitezas. Aprendemos às duras penas a sermos professores. Nos familiarizamos com a vida real, com o chão da escola, como dizem. Então em meio a momentos de desânimo e de esperança, tentamos sobreviver na docência e formar os nossos alunos. Como um sopro de esperança, criamos novos ideais, agora calçados na realidade já conhecida. Lutamos então por melhores condições de trabalho e por reconhecimento social. Sentimo-nos incompreendidos por uma sociedade onde o dinheiro mede a importância do trabalho das pessoas, mas persistimos... Resistimos apesar das adversidades.

Para a professora Frida, a mudança que queremos começa por nós mesmos. “Eu acho que a gente como professor de arte a gente não tem que ver a arte como um problema, a gente tem que ver a arte como um desafio e correr atrás daquilo ali” (PROFESSORA FRIDA, 2018). Nisso, inclui a busca por qualificar-se, por planejar aulas melhores que envolvam os alunos no conteúdo estudado, bem como utilizem os recursos com sensatez.

Além disso, a professora Frida, a respeito de seus ideais enquanto professora, tocou em um ponto recorrente nas entrevistas com as outras professoras: a valorização do professor, especificamente, do professor de arte.

É isso que eu creio para o ensino de arte e para o futuro: Da valorização do professor de artes assim como qualquer outro professor tem que ser valorizado. Professor de teatro, de dança, das artes em geral, que a gente sabe que tem bastante gente com formação e não estão dentro das escolas. Então o que eu creio é na valorização do professor das artes em geral. Que eles vão estar todos dentro da escola, sendo valorizados, sendo vistos como professor e não só como um período de recreação e de divertimento para os alunos e para o público (PROFESSORA FRIDA, 2018).

A valorização profissional não diz respeito somente ao reconhecimento do professor de arte como importante dentro da dinâmica escolar e para a sociedade, ela também perpassa a questão econômica, necessária a sobrevivência dos professores em sua profissão. Conforme sugere a professora Tarsila:

Olha, o meu ideal seria a valorização do profissional. Por que a gente é muito desvalorizada, principalmente financeiramente. E eu acho que essa deveria ser a profissão mais valorizada, que é a base de tudo. Por exemplo, eu entrei na justiça em 2011 para pedir o piso salarial. Até hoje estão julgando, não julgaram ainda. Se é o mesmo concurso, se é o mesmo trabalho, todos deveriam ganhar igual. Isso que eu penso. Quer queira ou não queira, o financeiro pesa 90% (PROFESSORA TARSILA, 2018).

Quando pensamos na grandeza do trabalho docente nos perguntamos como ele é de tal maneira desvalorizado que muitos professores pensam em abandonar os seus ofícios para arranjar outro trabalho que sustente suas famílias. Os professores do ensino básico, principalmente, vivem uma precarização salarial sem precedentes. Ao professor cabe a luta pelos seus direitos e por melhores condições de trabalho e salário. Talvez caiba a greve, porém, como mecanismo de luta e resistência, esta já não comove mais o poder público e a sociedade. Sobre esta situação, Arroio (2000), opina:

[...] quando acompanho as mobilizações dos professores(as) por seus direitos sempre me chama a atenção a importância que dão as condições de trabalho, ao como vivem e como ensinam, à organização dos tempos, aos imperativos cotidianos com frequência esmagadores em que tem de desenvolver suas práticas (ARROYO, 2000, p.123).

Como se não bastasse as preocupações anteriores, ainda o professor de arte, juntamente com os professores de filosofia, sociologia e história convivem com o fantasma da retirada de suas disciplinas dos currículos escolares. São pautas governamentais que de tempos em tempos entram em discussão. Sobre isso a professora Tarsila, alega:

Sim, até fico muito preocupada de eles tirarem as artes do currículo, sabe? Isso é muito importante. Justamente pelo que te falei, da tua formação.... Se tu queres ser um dentista, onde é que tu vais aprender isso? É na escola que

tu aprendes. Então vem um pai “Ah mas para quê que serve artes? Não serve para nada! ” As pessoas de fora não valorizam, os pais não valorizam, mas nós temos que mostrar o quanto é importante. Mas os pequenos, eles amam. Eles gostam. Os pais falam. É muito legal (PROFESSORA TARSILA, 2018).

Para Arroyo (2000) os docentes vão fazendo sua parte, vão lutando pelos seus direitos e são até reprimidos por isso. Aos governos cabe a maior parte, criar melhores condições de trabalho para que os docentes sejam mediadores da cultura. Para este autor, o trato que o professor recebe, o salário que lhe é negado, as condições de trabalho que lhes são impostas, estão relacionadas a imagem social atrelada a profissão. Explicando de maneira superficial, a imagem de uma classe subjugada, que exerce seu ofício por amor.

Como diria a canção, também “é preciso amor para poder pulsar, é preciso a chuva para florir<sup>8</sup>”. É preciso reconhecimento do ensino de arte enquanto mobilizador para o desenvolvimento sensível, estético, emocional e racional do ser. Enquanto tal compreensão não é compartilhada em um nível que alcance a sociedade, a arte o valor de seu ensino, permanecerão incompreendidos para o senso comum, sem boas perspectivas na permanência da arte na educação escolar.

Na visão da professora Lygia, a arte contribui para o desenvolvimento da sensibilidade. Para ela, o ensino da arte contribui para:

Mostrar a eles da importância da arte e que ela está em tudo. Ela está em todas as nossas atividades. Se na verdade para ter uma mudança na educação, na valorização da arte, isso é uma coisa que mais mexer mais não só no professor e no aluno, mas até mesmo na gestão da escola, dos coordenadores da escola. Se todo mundo tiver um olhar sensível para a arte e ter espaços para isso. Por exemplo, na escola ter um muro específico para cada ano os alunos de determinada série irem lá e poderem deixar sua marca. Se cada escola tiver uma sala específica para as artes onde tem pia, tem recurso com água, para que eles possam se sujarem e se limparem é importante também. O problema é que falta um pouco de recurso sim na nossa área (PROFESSORA LYGIA, 2018).

Na opinião da professora Lygia, se a escola tivesse mais liberdade, seria mais interessante para os alunos. Mas é preciso considerar que já houve uma mudança positiva no sentido de valorização da arte enquanto conhecimento, afirma a professora. Para a professora Anita, a Arte proporciona uma outra visão sobre a vida, sobre as experiências comuns.

Eu acho que a arte é muito importante por que daí eles têm uma outra visão das coisas. Por que eles podem estar andando na rua e não verem o seu entorno. E a partir da arte eles têm um novo olhar, no seu bairro, na sua rua, na sua cidade... E uma formiguinha andando aí, um trilho de formiguinha pode dar uma fotografia maravilhosa. E assim a trilha de formiguinha pode passar

---

<sup>8</sup> Trecho da canção “Tocando em Frente”, escrita por Almir Sater e lançada no ano de 2000 pelo mesmo artista.

desapercebida para eles. E a partir da arte eles podem ter um outro parâmetro para tudo (PROFESSORA ANITA, 2018).

Esta concepção vai ao encontro com a teoria de Dewey (2010) de que “até uma experiência tosca, se for genuína, está mais apta a dar uma pista da natureza intrínseca da natureza estética de que um objeto já separado de qualquer outra modalidade da experiência” (Dewey, 2010, p.71). E isto é o princípio do entendimento da própria arte. A concepção de que a arte é uma experiência humana relacionada ao próprio viver. Num mundo ideal, de compreensão da arte e do papel do professor de arte saberíamos a importância de suas aulas para as nossas vidas, para o nosso desenvolvimento. Vamos em busca disso. Avante professores de arte!

## Considerações Finais

Ao chegar ao fim desta dissertação de mestrado, gostaria de olhar para trás e ver nas dezenas de páginas escritas, não apenas bonitas frases para compor um texto, mas perceber que cada uma delas possui a sua significação. Como o caminho do pincel ao pintar a tela ou os riscos do lápis a formar o desenho no papel. Também eu, me componho e me construo ao pesquisar. Depois de tantas reflexões sobre o ensino da arte na perspectiva dos professores, as complexidades da profissão foram aos poucos se desvelando, à medida que o texto avançava. Ao longo da dissertação, tentei compreender as percepções das professoras entrevistadas sobre questões significativas para o exercício da docência em arte. Tais como, a importância concedida ao ensino de arte, as dificuldades da profissão, os aprendizados da docência e seus anseios pessoais/profissionais.

O problema que norteou essa pesquisa foi: Como os professores Artes lidam com a problemática da profissão no tocante aos desafios do ensino, a importância concedida a seu ofício, e a busca pelos seus ideais de ensino de arte?

Na tentativa de discutir este problema, realizei entrevistas com quatro professoras de arte, que trabalham no Ensino Fundamental em diferentes escolas do município de Pelotas, sendo três escolas públicas e uma escola particular. As entrevistadas, professoras com no máximo dez anos de docência, mostraram-se dispostas a abrirem para mim as suas vivências em sala de aula, com as realidades particulares de cada contexto escolar, com algumas diferenças, mas muitas similaridades, principalmente no que confere as suas perspectivas sobre a valorização do ensino de arte na escola.

Este estudo tinha como o objetivo geral compreender quais são as realidades e as aspirações dos professores de Pelotas acerca do exercício de sua profissão. Para tanto, também tinha alguns objetivos específicos, tais como: compreender a importância do ensino da arte na visão das professoras entrevistadas; conhecer sobre os desafios enfrentados no ensino da arte pelas professoras; perceber como as professoras utilizam a tecnologia na aula de artes; compreender o processo de “tornar-se” professor ou professora de Artes; e conhecer os ideais e os anseios das professoras para a educação e o ensino de arte.

A respeito do primeiro objetivo específico “compreender a importância do ensino da arte na visão das professoras entrevistadas”, percebi que as respostas das professoras, em relação a pergunta sobre a importância do ensino de arte, realizada nas entrevistas, foram bem variadas. Entre elas podemos citar: para a construção da identidade dos estudantes; para a aprendizagem do aluno em outras disciplinas; para o exercício da reflexão; para adquirir habilidades visando o futuro profissional; e para a compreensão da história da humanidade. Percebe-se com isso, que a visão das professoras sobre este tema não se restringe ao estudo da arte em si, e sim adquire novas significações. Nessa perspectiva, cabe aliar nas aulas de arte, a criação e o conhecimento, e que estes não se restrinjam as obras de arte, mas se ampliem para que os alunos percebam em seus cotidianos, a presença de elementos estéticos. Deste modo, a aula de arte torna-se espaço para a criatividade e a significação dos aprendizados para a vida do educando.

O segundo objetivo, referia-se a compreensão dos desafios enfrentados no ensino da arte pelas professoras. Considerando abrangência de tal proposta, igualmente foram significativos os desafios elencados pelas professoras em suas respostas. Compreendo que cada professora possui as suas dificuldades e os seus desafios e vive as contradições de ensinar em tempos incertos de profundas transformações sociais. Diante disso, ser professor é lutar pela sobrevivência na profissão, que oferece obstáculos diários, mas também alegrias. Adaptar-se, portanto, é um desses desafios colocados pelas professoras. Adaptar-se aos novos tempos, adaptar os conhecimentos acadêmicos à compreensão de seus alunos, adaptar-se aos tempos e espaços institucionais, às normas e as responsabilidades como educadores, formadores de pessoas. A dificuldade de transformação ou transposição dos conteúdos, da linguagem acadêmica das fontes de pesquisa para a linguagem acessível aos estudantes, bem como, o planejamento das aulas com os devidos exemplos e imagens, são esforços desafiadores que permanecem nos bastidores da profissão. Assim constroem-se parte dos conhecimentos dos professores, que lhe formam ao longo da docência.

Outro desafio enfrentado pelas professoras é a desvalorização, que por vezes não é “apenas” salarial, mas subjetiva, colocando em cheque o valor de seu ofício para a sociedade. Condição que é aparenta agravar-se por se tratar da disciplina de Artes, a qual é concedida, na maioria dos casos, pouco espaço dentro do currículo e de certo modo, banalizada sua importância por muitos pais e alunos. Às professoras,

cabe o desafio de desconstruírem tais visões e mostrar que a arte não é apenas uma disciplina no currículo, mas é conhecimento de si, de sua cultura, é pensamento criativo que concede um novo olhar para a experiência cotidiana.

Outra forma de desvalorização enfrentada, é a pouca diversificação, em situações mais graves a escassez de materiais de papelaria das escolas públicas. Tal situação restringe o trabalho das professoras que tendem a se limitar aos poucos materiais disponíveis ou buscar outras alternativas para adquirir o material desejado para as atividades. Essa dificuldade acarreta desconforto à medida que as professoras não conseguem aproximar as práticas ideais, realizadas no espaço acadêmico, àquelas que são possíveis dentro da escola. A escassez de materiais alia-se a falta de uma sala específica para a aula de artes, para que os alunos tenham maior liberdade de criar e experimentar materiais e técnicas.

A escola tem nos últimos tempos alargado as suas missões para com a sociedade ao assumir o compromisso de cuidar da formação da criança em todas as dimensões da sua vida. A ausência da família na educação dos filhos, conseqüentemente sobrecarrega a tarefa docente. Problema que pode se fazer presente nas escolas, independentemente das condições econômicas de seu público.

Muitos conflitos escolares podem se originar dessa tensão, que dificulta os processos educativos. Diante das tensões, o aluno pode apresentar resistência ao aprendizado e a mudança de comportamento, se for o caso. Logo, o professor, com apoio (da coordenação pedagógica ou de seus pares) ou não, tentará buscar a solução ou a amenização das tensões e conflitos em sala de aula.

Um desafio propriamente do professor de arte, refere-se ao seu reconhecimento profissional dentro da escola. Pois ainda é recorrente o pensamento de delegar ao professor de arte, a decoração da escola em datas comemorativas. Cabe mencionar que cada professor, particularmente avalia se tal ação é positiva ou não ao seu trabalho. Outro pensamento, por vezes velado, mais ainda assim recorrente, é de que as aulas de arte são para “desestressar” os alunos entre as aulas das disciplinas ditas difíceis. Ou então, que em dia que tem a disciplina de artes, não precisa comparecer a aula. São ideias que depreciam a disciplina e o trabalho dos professores de arte, visto que a disciplina de artes é uma área de conhecimento específico escolar.

Não se pode esquecer de mencionar a intensificação do trabalho do professor de arte, que muitas vezes divide sua jornada de trabalho entre várias escolas. Jornada

esta, que se multiplica com as horas a mais que são utilizadas para o planejamento das aulas, correção dos trabalhos escolares e atribuição de notas e pareceres. Tendo em vista que características como a performatividade e a eficiência, se acentuam e sobrecarregam cada vez mais o trabalho docente.

Outro ponto desafiador que se apresenta na contemporaneidade, recorrente entre as professoras entrevistadas é a questão da inclusão. A inclusão dos alunos com deficiência é assegurada a partir da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015). Embora haja um esforço por parte da escola e dos professores para incluir os alunos que possuem deficiências de ordem física, mental, intelectual e sensorial, a inclusão ainda encontra alguns entraves. Entre eles, a falta de conhecimento e instrução dos professores para saber como agir diante das especificidades e necessidades de cada aluno, para sobretudo, tornar propícia a aprendizagem.

Outro objetivo específico, referia-se à percepção de como as professoras se utilizam da tecnologia na aula de artes. Quanto a isso, nota-se uma unânime aceitação da tecnologia como recurso para as aulas de arte. Raras algumas observações, a tecnologia é vista positivamente pelos professores de arte, principalmente no que se refere ao uso das imagens, sejam elas impressas ou digitais. Logo, um “aluno tecnológico”, conforme foi citado por uma das professoras entrevistadas, precisa também de professores tecnológicos, que utilizem os recursos disponíveis para atrair a atenção de seus alunos para a construção do conhecimento.

Outro objetivo específico desta dissertação era compreender o processo de “tornar-se” professor ou professora de Artes Visuais. Quando os professores estão dentro da sala de aula, não representam papéis, mas o vivem na sua integralidade. Colocam na ponta no giz não somente conteúdos, mas seus entendimentos, sua maneira de ser e de ensinar. A maneira de conduzir a aula, de dialogar com os alunos, tem muito da pessoa sendo professor ou professora e isto é intrínseco a profissão.

No decorrer das aulas é que de fato nos tornamos professores, pois a sala de aula também nos forma e transforma. A prática se configura assim como um processo de aprendizagem onde os professores retraduzem a sua formação acadêmica e a adaptam a profissão, para tornar seus conhecimentos condizentes com a realidade vivida. Este é o momento onde o professor entende o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. O ensino, conclui-se, portanto, como uma nova compreensão tanto para o professor quanto para o aluno.

Logo, a reflexão se faz necessária a prática do professor. Reflexão não apenas sobre os resultados pedagógicos do seu trabalho, mas sobre as práticas no ensino de arte que se encontram estagnadas e pouco são questionadas quanto a sua elevação na compreensão do aluno sobre a arte. O trabalho cotidiano do professor é capaz de mudar esse cenário, através dos saberes que ele vai adquirindo no exercício de suas funções.

As vivências escolares da época da infância e adolescência são por vezes utilizadas pelos professores como conhecimentos sobre as tradições escolares, pedagógicas e profissionais. Como a maioria de nós estudou em escolas com um ensino tradicional, assimilamos e nos familiarizamos com a metodologia de pensamento e ação do ensino tradicional. Mesmo enquanto adultos, no exercício da profissão docente, agimos assim em grande parte, explicando o conteúdo aos alunos e em seguida, propondo a atividade para aplicar o que foi ensinado.

Os alunos, intrinsecamente personagens desse sistema, relutam conscientemente ou não para mantê-lo, e por vezes recebem mal as propostas diferenciadas em arte, de acordo com os depoimentos das professoras. Elas, por sua vez, buscam realizar seus trabalhos aproximando as aulas de arte com as coisas cotidianas do contexto da cidade de Pelotas. Trazem exemplos e atividades relacionadas a fazeres artísticos, técnicas e artistas locais que se destacaram na história. Também levam seus alunos ao museu de arte da cidade e o mais importante, proporcionam a eles a perspectiva de que a arte não está distante de suas vidas. Que a cidade conta a sua história e que esta pode ser compreendida através das formas, dos desenhos, dos volumes e das cores, através de uma percepção sobre a estética dos lugares.

Outro objetivo específico referia-se ao conhecimento dos ideais e dos anseios das professoras para a educação e o ensino de arte. As entrevistas realizadas mostraram que entre a realidade encontrada e a situação ideal, há de se conceder devidamente o espaço para a arte e a valorização profissional dos professores. A educação básica precisa de atenção e melhorias contínuas. Em relação ao ensino de arte na escola, as condições materiais são de primordial importância, pois interferem no trabalho que é desenvolvido. Entre os ideais das professoras, estão a existência de espaços físicos adequados na escola, onde se possa criar em liberdade, bem como, maior quantidade e variedade de materiais de papelaria disponíveis para as aulas. É preciso também repensar o espaço curricular para a arte na escola, que por

vezes se limita a uma hora/aula por semana em cada turma. Espaço que já foi questionado pelas esferas políticas sobre a sua existência e isso tem agravado a instabilidade na profissão. As professoras, portanto, desejam cumprir a sua tarefa docente com boas condições de trabalho, e sobretudo, desejam ser respeitadas e valorizadas pelos alunos, pelos pais, pelos colegas e por toda a comunidade escolar. Bem como, pelo poder público, para a concessão salarial condizente com a função social e importância que seu trabalho representa para o desenvolvimento da sociedade.

As professoras gentilmente concederam as entrevistas e por meio de palavras expuseram seus mundos cotidianos, com todas as complexidades da profissão, seus desafios e seus ideais. Diante das situações relatadas e das problemáticas levantadas, poderíamos supor que as dificuldades da profissão podem se sobrepor ao fazer docente. Em momentos de desânimo, de busca por soluções para os conflitos vividos na escola ou as dificuldades financeiras, são situações que podem abalar o professor e até mesmo interferir no seu desempenho. Inspirada em Charlot (2008), penso que por vezes, permanecer na docência é um ato de heroísmo, sobretudo se as condições de ensino não são favoráveis e o professor não recebe apoio da escola ou apoio governamental para persistir na profissão. Ver o professor como pessoa, é compreender que a sua trajetória é permeada pela luta, pelo fracasso e pela alegria das realizações. Realizar-se ao perceber que a sua contribuição foi além do ensino de conteúdos, mas de algum modo ampliou a concepção dos estudantes sobre o mundo, sobre suas próprias vidas.

As lutas constantes dos professores pela valorização da educação, para ser percebida pelo poder público, como um investimento para o desenvolvimento das pessoas, alia-se ao enfrentamento das críticas da sociedade sobre os protestos e os dias de greve. Os professores, desrespeitados em seus direitos, ainda recebem da população desconfianças sobre o seu profissionalismo, advindas da ignorância e da má fé sobre o trabalho que desenvolvem na escola. Especificamente, na área de artes, as professoras ainda enfrentam uma série de preconceitos advindos de épocas passadas onde a ênfase na expressão do aluno, não impunha nenhum critério de avaliação das suas produções artísticas. Logo, se tudo é aceitável, aceita-se qualquer produção na aula de artes. Consequentemente a disciplina de artes é encarada com superficialidade e pouco comprometimento com a construção do conhecimento por parte alunos e dos pais. De acordo com as professoras entrevistadas, isso vem sendo

desconstruído gradualmente através de propostas em arte que atendam a alguns critérios e que valorizem o fazer aliado ao conhecer sobre a arte. Conhecimento sobre a arte e os artefatos culturais, sobre a arte local e sobre a arte enquanto expressão da humanidade ao longo dos séculos.

A caminhada pela valorização do ensino de arte nas escolas ainda é longa, pois é preciso uma mudança na maneira como a sociedade compreende a arte. A arte não se encaixa na lógica da utilidade, tão valorizada socialmente. Por que a arte é fruição, é encontro, é experiência que modifica o sujeito diante do objeto artístico, é a maneira mais sublime que o ser humano encontrou para a sua expressão. A arte existe para ser apreendida (e aprendida) pelos poros, pela luz que adentra a retina, pelo som que vibra nos tímpanos. A arte é para ser sentida, para elevar as nossas compreensões sobre nós mesmos, na nossa individualidade e na nossa coletividade, como parte da experiência humana, que ao longo dos séculos, produziu arte em todos os momentos e contextos históricos.

Inseridas nas suas realidades escolares, as professoras entrevistadas compartilham entre si a busca constante por desempenharem seus papéis de acordo com as suas possibilidades. E vão além! Assumem para si o desafio de contribuir para a formação humana de seus alunos, favorecendo a igualdade, incentivando a responsabilidade e o respeito, com a esperança de que eles se tornem pessoas de bom caráter e alcancem realizações através do conhecimento.

Anteriormente, quando escrevia sobre as dificuldades e desafios da profissão, comecei a refletir sobre o quão exigente a docência se mostra na vida da pessoa professor/professora. É um trabalho que lhe exige intelectualmente, fisicamente, mentalmente e até psicologicamente. Sobretudo, é um trabalho em que é preciso “ser”. O seu eu se confunde com a profissão, e seu modo de ser, involuntariamente educa através do exemplo. “Se um dia, você for professora, é assim que se é!”, diria Arroyo.

Cada uma das entrevistadas, não representam, são de fato professoras. São professoras nos momentos de conflito com a profissão e também são nos momentos de conquista. Naquelas horas que percebem que os seus alunos alcançam uma nova compreensão sobre a arte, quando as experiências vivenciadas na aula, ficam e ganham sentido para suas vidas. De todas as explicações para continuarem a desempenhar seu trabalho com dedicação, a explicação de que ser professor também é um modo de realizar-se pessoalmente ao contribuir para a vida das pessoas, é das

mais plausíveis. Realização pessoal e profissional generosa por natureza, pois reverbera na educação de centenas de crianças e jovens, dando-lhes ferramentas para construir a si próprios e esperança para buscar um futuro próspero para suas vidas.

Esperança que gostaria que se estendesse à concessão de melhorias nas condições de trabalho desses profissionais da educação. A valorização dos professores é primordial para sua sobrevivência na profissão e é essencial para uma sociedade que se diz buscar pelo seu próprio desenvolvimento.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. **Educação dos sentidos e mais...** Campinas: Vírus Editora, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Ofício de Mestre: **Imagens e Auto-Imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen John. **The education debate**. Bristol: The Policy Press, 2008.

BISOGNIN, Edir Lúcia. Abordagens metodológicas do ensino da História da Arte. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista brasileira de educação, n. 19, 2002.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 dez. 2018.

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CARDINAL, Milena de Jesus. **O ensino da comunicação empresarial em mato grosso do Sul: Dificuldades e desafios para incorporar as novas mídias on-line**. Mestrado em Comunicação Social. Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2013.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.30, p.17-31, jul./dez. 2008.

COELHO, Clícia Tatiana Alberto. **Imagens de celulares e práticas culturais juvenis no cotidiano escolar**. Mestrado em Artes Visuais. Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2013.

CORRÊA, Ayrton Dutra; MATTÉ, Simone Witt. A contemporaneidade da docência em artes Visuais e as novas tecnologias. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

CUNHA, Cinara Marli da. **A Construção do olhar: Concepções e práticas pedagógicas acerca do ensino de Arte e da utilização de Imagens fixas**. Mestrado em Educação. Universidade Regional de Blumenau: Blumenau, 2010.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes**. São Paulo: Cia das Letras, 1986.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez. p. 89-102, 1996.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOMINGUES, Diana. Tecnologia, produção artística e sensibilização dos sentidos. In: PILLAR, Analice Dutra (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Mediação, 2014.

DUARTE Jr, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2001.

FISS, Dóris Maria Luzzardi; AQUINO, Israel da Silva. Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Autoria Colaborativa e Produção de Conhecimento no Ensino Superior. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.199-226, jul./dez. 2013.

FRANCO, Francisco Carlos. **O professor de Arte: Perfil do profissional que atua no Ensino Fundamental de escolas públicas paulistas, com Alunos De 5ª A 8ª Séries**. Mestrado Em Educação (Psicologia Da Educação). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo: São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda Rezende. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. Revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2009.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda Rezende. **Arte na educação escolar**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GARCÍA, Rolando. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

HARGREAVES, Andy. **Professorado, cultura y pos modernidad**. Madri: Morata, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. In: **Educação & Sociedade**. vol.31, n.113, pp.1337-1354, 2010.

HÜBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

HUYGHE, René. **Sentido e destino da arte I**. Lisboa: Martins Fontes, 1986.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

IAVELBERG, Rosa. **Arte/educação modernista e pós-modernista**. Porto Alegre: Penso, 2017.

IOP, Elisa. Tecendo o cenário: uma proposta de ensino / aprendizagem em artes Visuais referenciada nas identidades culturais dos educandos. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 7ª Edição. São Paulo: Atlas, 2017.

LEITE, Maria Isabel. Experiência estética e formação cultural: Rediscutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

LEOTE, Rosangella. Interfaces na relação Arte e Tecnologia. In: OLIVEIRA et al (Orgs). **Território das artes**. São Paulo: Ed. EDUC, 2006.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1999.

MAFFESOLI, Michel. **Saturação**. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2010.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação: Reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MEIRA, Marly. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (et. al.) org. **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre, Mediação, 2014.

MENDES, Geraldo. **A Construção do Currículo do Ensino De Ciências: O Percurso Da Legislação**. Mestrado em Educação (Supervisão e Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1996.

MOREIRA, Janine. A ciência da universidade e a estética, a poesia, a sapiência da vida: o lugar da pesquisa como criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Orgs.). **Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 2ªed.rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NOGARO Arnaldo; ECCO Idanir. Mudanças antropológicas decorrentes do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.383-398, jul./dez. 2013.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação dos professores. In: GATTI, Bernardete Angelina (et. al.) org. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NÓVOA, António. O Regresso dos Professores. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**, 2007.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. A formação do professor e o ensino de artes visuais: o estágio curricular como campo de conhecimento. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDÉZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino de artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

OSTETTO, Luciana; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. O conhecimento sensível: uma contribuição para o aprendizado humano. In: SCHRAMM, Marilene de Lima Korting; CABRAL, Rozenei Maria Wilvert; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (Orgs.). **Arte e ensino da arte**. Blumenau, SC: Nova Letra, 2004.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. A arte e o seu ensino na contemporaneidade. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

PINTO, Maria das Graças Gonçalves. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. In: **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n.1, p. 111 – 117, 2010

PRADO, Gilberto. Ambientes virtuais multiusuário. In: DOMINGUES, Diana (org.). **Arte e vida no século XXI: Tecnologia, Ciência e Criatividade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 207-225.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. Lisboa: Martins Fontes, 1958.

REBOLO, Flavianês et al. Mal-estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n.30 p.183-198. Jan./abr.2013)

RICHTER, Ivone Mendes. **A formação do professor de Artes visuais em uma perspectiva internacional: implicações para o ensino de arte no Brasil**. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra Ramalho e (Orgs.). **Ensaio em torno da arte**. Chapecó: Argos, 2008.

ROCHA, Termisia Luiza. Percepção do professor acerca do uso das mídias e da tecnologia na prática pedagógica. **Cadernos da FUCAMP**, v.10, n.13, p.1-10/2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

SHULMAN, Lee. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios Públicos**. Chile: Centro de Estudios Públicos, 2005.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para uma nova reforma. **Cadernos Cenpec| Nova série**: São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

STAKE, Robert E.; **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Porto Alegre: LPM, 1987.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais no ensino: três cenários possíveis da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. p.263

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria (et al.) Orgs. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

TEIXEIRA, Nageli Raguzzoni. Educação e mídia: A sala de aula como espaço de significações. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNANDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

VALENÇA, Kelly Bianca Clifford. **Arte Contemporânea na Formação de Professores: Um estudo com alunos da Licenciatura em Artes Visuais da UFG**. Mestrado em Cultura Visual. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte – um paralelo entre arte e ciência**. São Paulo: Autores Associados, 2001.